

Sveučilište u Zagrebu

Edukacijsko – rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad

ZNANJE O DISLEKSIJI KOD PROFESORA HRVATSKOG JEZIKA U
SREDNjim ŠKOLAMA

Antonella Zec

Zagreb, rujan 2019.

Sveučilište u Zagrebu
Edukacijsko – rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad

ZNANJE O DISLEKSIJI KOD PROFESORA HRVATSKOG JEZIKA U
SREDNjim ŠKOLAMA

Studentica:

Antonella Zec

Mentorica:

prof.dr.sc.Mirjana Lenček

Zagreb, rujan 2019.

Izjava o autorstvu rada

Potvrđujem da sam osobno napisao/napisala rad „Znanje o disleksiji kod profesora hrvatskog jezika u srednjim školama“ i da sam njegova autorica. Svi dijelovi rada, nalazi ili ideje koje su u radu citirane ili se temelje na drugim izvorima jasno su označeni kao takvi te su adekvatno navedeni u popisu literature.

Ime i prezime: Antonella Zec

Mjesto i datum: Zagreb, 13.9.2019.

P O S V E T A

Za mamu, koja je uvijek gurala naprijed i govorila nam da ne odustajemo od sebe. Za tatu, bez kojeg ništa ne bi imalo smisla i koji mi je pokazao kako živjeti. Za sestru, koja je pomogla na putu kojim sam išla, uvijek sa zrnom razuma . Za nećaka, koji mi je pokazao što znači odrastanje i kako voljeti ispočetka. Za baku, koja je uništavala sve prepreke pred nama i nije odustajala dok nismo postali svoji ljudi. Za djeda, koji je jednako cijenio znanje i zabavu. Za tetu, koja je nalazila najbolja rješenja i uvijek bila spremna za akciju. Za bratića, koji je uvijek planirao smireno i uvijek dogurao do onog što želi. Za najbolje prijatelje, koji su uvijek bili spremni za čašicu razgovora s dobrim savjetima. I na kraju za mene, koja sam uz pomoć svih njih, prvi put završila nešto što sam sama započela.

Z A H V A L A

Zahvaljujem mentorici, prof. dr. sc. Mirjani Lenček, na pomoći i susretljivosti oko izrade ovog diplomskog rada. Također, zahvaljujem profesorima hrvatskog jezika koji su sudjelovali u ispunjavanju upitnika i bez čije suradnje izrada ovog rada ne bi bila moguća.

Znanje o disleksiji kod profesora hrvatskog jezika u srednjim školama

Ime i prezime: Antonella Zec

Ime i prezime mentorice: prof. dr. sc. Mirjana Lenček

Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Odsjek za logopediju

SAŽETAK

Problematika specifičnih poremećaja učenja, premda vrlo prisutna unutar osnovnih i srednjih škola, nije dovoljno prepoznata, a znanje koje nastavno osoblje ima o specifičnim poremećajima učenja nije dostatno. Cilj je ovog diplomskog rada utvrditi kakvo je znanje o disleksiji kod profesora hrvatskog jezika u srednjim školama. Svrha je rada bila uvidjeti postoje li razlike u znanju o disleksiji između profesora koji imaju manje od 10 godina radnog iskustva i onih koji ga imaju 10 i više godina, profesora koji su se susretali s učenicima s disleksijom i onih koji nisu te između profesora koji su se tijekom svog školovanja/radnog vijeka usavršavali na temu specifičnih poremećaja učenja. Istraživanje je provedeno na uzorku od šezdeset i šest (N=66) profesora hrvatskog jezika u Srednjoj školi Isidora Kršnjavog Našice, Drugoj srednjoj školi Beli Manastir, Prvoj gimnaziji Osijek, Strukovnoj školi Marko Babić Vukovar, Ekonomskoj školi Vukovar, Gimnaziji Vukovar, Srednjoj strukovnoj školi Vinkovci i te Srednjoj školi Pakrac. U istraživanje su bila uključena oba spola, šezdeset i tri profesorice (95.5%) te tri profesora (4,5%). Ispitanici su bili ispitani pomoću upitnika oblikovanog za ovo istraživanje. Rezultati su pokazali da profesori hrvatskog jezika imaju osnovna teorijska znanja i spoznaje o disleksiji. Nadalje, analiza rezultata pokazala je da su profesori koji imaju manje od 10 godina radnog iskustva postigli nešto bolje rezultate na većini pitanja. Razlike između profesora koji su se susreli s učenicima s disleksijom i onih koji nisu, kao i profesora koji su se usavršavali na temu Specifičnih poremećaja učenja i onih koji nisu, nisu statistički značajne. Na temelju svih rezultata zaključuje se da su profesori hrvatskog jezika u srednjim školama upoznati s disleksijom, no trebali bi sustavno biti podučavani spoznajama o njoj kako bi mogli pružiti podršku i pomoći učenicima s disleksijom.

Ključne riječi: disleksija, profesori, hrvatski jezik, srednja škola

Knowledge of dyslexia in high school teachers of croatian language

Student: Antonella Zec

Supervisor: Prof. Mirjana Lenček, PhD

University of Zagreb, Faculty of Education and Rehabilitation Sciences, Department of Speech and Language Pathology

SUMMARY

The problem of specific learning disorders, although very much present in elementary school and high school, is not properly recognized, and the knowledge that school staff has about specific learning disorders is not enough. The aim of this study is to determine the level of knowledge that high school teachers of the Croatian language have about dyslexia. The purpose was to find if there are any differences in the levels of knowledge about dyslexia between teachers with less than 10 years of experience and teachers that have 10 and more years of experience, the teachers with and without dyslexic student in their class and teachers who were educated about dyslexia through their college or work on the topic of specific learning disorders. The study included sixty-six (N=66) high school teachers of High School Isidora Kršjajavog Našice, The Second High School Beli Manastir, The First Grammar School Vukovar, High School Marko Babić Vukovar, High School of Economics Vukovar, Grammar school Vukovar, High school Vinkovci and High school Pakrac. The study included sixty-three female (95,5%) and forty-two male examinees (4,5%). They were examined with the questionnaire created specifically for the purpose of this study. The results showed that high school teachers of the Croatian language possess a certain amount of basic knowledge about dyslexia. Onwards, the result analysis showed that teachers who have less than 10 years of working experience had slightly better results on most of the questions. The differences between teachers with and without dyslexic student in their class are not statistically significant. Also, differences between teachers who had been educated about dyslexia and those who hadn't are not statistically significant. Based on all results, the conclusion was made that high school teachers of the Croatian language possess a certain basic knowledge of dyslexia, but they should all the same be exposed to the information about it systematically in order to learn how to be supportive and how to help students with dyslexia.

Keywords: dyslexia, teachers, Croatian language, high school

SADRŽAJ

1. UVOD.....	7
1.1. Disleksija i srednja škola	11
1.2. Stavovi nastavnika i njihovo znanje o obilježjima disleksije	13
1.3. Razlozi lošeg znanja nastavnika o obilježjima disleksije	15
2. CILJ ISTRAŽIVANJA I ISTRAŽIVAČKA PITANJA.....	18
3. HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA	19
4. METODE RADA	20
4.1. Uzorak ispitanika.....	20
4.2. Ispitni materijali i način provedbe ispitivanja.....	21
4.3. Varijable istraživanja.....	22
5. METODE OBRADE PODATAKA	24
6. REZULTATI I RASPRAVA	25
6.1. Deskriptivna statistika	25
6.2. Razlike skupina ispitanika na primjenjenom upitniku	26
6.2.1. Rezultati t-testa na cjelokupnom upitniku kod profesora koji imaju manje od 10 godina radnog iskustva i onih koji imaju 10 i više godina radnog iskustva	26
6.2.2. Rezultati t-testa na cjelokupnom upitniku kod profesora koji su se tijekom svog radnog vijeka susretali s učenicima s disleksijom i onih koji nisu	28
6.2.3. Rezultati t-testa na cjelokupnom upitniku kod profesora koji su se tijekom školovanja/radnog vijeka usavršavali na temu specifičnih poremećaja učenja i onih koji se nisu usavršavali	29
6.3. Obilježja odgovora ispitanik	30
6.3.1. Opće znanje o disleksiji.....	30
6.3.2. Podrška i suradnja kod učenika s disleksijom	38
6.3.3. Prilagodbe nastavnih materijala i postupak vrednovanja učenika s disleksijom	50
7. ODGOVORI NA HIPOTEZE	62
8. ZAKLJUČAK	63
9. LITERATURA.....	64
10. PRILOZI	68

1. UVOD

Rast i razvoj znanja, pismeno, formalno obrazovanje, komunikacija i služenje računalom ovise o vještinama čitanja i pisanja. Te su vještine oruđe i elementarne aktivnosti o kojima ovise školska postignuća i uspješnost učenika, a samim tim i kvaliteta njegove prilagodbe (Buljubašić-Kuzmanović i Kelić, 2012).

Jedna od aktivnosti koja djeluje na sve aspekte života je čitanje. Naime, kao jedno od mnogih područja jezične upotrebe, čitanje zahtijeva usvajanje i uvježbavanje te predstavlja važnu životnu vještinu i osnovnu pretpostavku za uspješno školovanje i cjelokupno učenje (Moomaw i Hieronimus, 2001). U trenutku kada dijete svlada vještinu čitanja, svladalo je izravno prenošenje govornih glasova u sustav pisanih slova.

Kada je vještina čitanja savladana, djeca čitaju brzo, precizno i razumiju pročitano, međutim to nije slučaj kod djece s disleksijom.

Disleksija je jedan od specifičnih poremećaja učenja (Diagnostic and statistical manual of mental disorders, 2013), koji su uvjetovani drugačijim načinom funkcioniranja mozga pri čemu je jedno od glavnih obilježja otežano usvajanje akademskih vještina, točnije čitanja, pisanja i matematike, odnosno najčešće učenje u cjelini. U specifične poremećaje učenja, osim disleksije, ubrajamo disgrafiju i diskalkuliju (DSM – V, 2013). Ovi poremećaji pokazuju svoje rane znakove u predškolskim godinama (poteškoće učenja slova i brojanje objekata), ali dijagnoza se postavlja tek kada započne formalno educiranje (DSM – V, 2013). Specifični poremećaj učenja duže je vrijeme nazivan specifičnim teškoćama učenja i kao takav je prisutan u istraživačkom, ali i odgojno – obrazovnom radu kod nas (Lenček, Blaži, Ivšac, 2007).

Kroz povijest, disleksija je smatrana bolešću, nedostatkom i poremećajem. No, kako su se definicije disleksije mijenjale kroz godine, danas mnogi autori ističu da je disleksija različitost u mozgovnom funkcioniranju, odnosno različitost u načinu obrađivanja informacija (Reid, 2002). Tako je definira i Europska udruga za disleksiju (European Dyslexia Association/EDA) te navodi da je disleksija različitost u načinu funkcioniranja koja otežava usvajanje i korištenje vještina čitanja, slovanja i pisanja. DSM -5 navodi da je disleksija poteškoća koja je obilježena netočnim, netečnim čitanjem i nerazumijevanjem pročitano (DSM-5, 2013).

Obilježja disleksije razlikuju se od pojedinca do pojedinca, a osim uzroka istoga, mogu se razlikovati i u tipovima. Također, obilježja se mijenjaju porastom dobi osobe, obrazovne razine te obrazovnih i drugih zahtjeva okoline. Postojeći školski programi, udžbenici i nastavna pomagala trebaju biti prilagođeni potrebama i mogućnostima djeteta s disleksijom, posebno jer se učenje temelji na čitanju. Provjere znanja se uvelike obavljaju testovima i rješavanjem pisanih zadataka s ograničenim vremenom, što je vrlo nepovoljno za dijete koje nije u stanju brzo i ispravno pisati čak i kada zna odgovor. Problemi rastu u višim razredima jer školsko gradivo postaje vrlo opsežno i zahtjevno.

Obično se odražava kroz nedostatke sposobnosti fonološke svjesnosti, teškoće fonološkog pamćenja te teškoće fonološkog imenovanja (Ramus, 2003). Teškoće u dekodiranju pojedinih riječi zapravo su neočekivane obzirom na dob, kognitivne i akademske sposobnosti te nisu rezultat općih razvojnih ili senzoričkih teškoća. U domeni jezika kod disleksije problemi mogu biti povezani s bilo kojom jezičnom sastavnicom kao što je fonologija, morfologija, leksik i sintaksa (Bogdanowicz i Bogdanowicz, 2016). Međutim, najveći problem učenika s disleksijom je svladavanje vještine čitanja i pisanja.

Tako djeca s disleksijom mogu čitati sporo i činiti pogreške poput vizualne ili auditivne zamjene sličnih slova, dodavanja ili izostavljanja slova i slogove te obrtanja istih (Brunswick, 2006). Često čitaju napamet (prema kontekstu i smislu), pogađaju riječi i gube red u rečenici, preskaču čitave riječi i vraćaju se na već pročitano. Navode da im se slova pomiču na stranici ili im se zamućuju pojedini dijelovi teksta. Neke od teškoća javljaju se i pri čitanju funkcionalnih riječi, posebice prijedloga i pomoćnih glagola, a često je narušena intonacija.

Osobe s disleksijom imaju velike probleme s organiziranjem misli i izražavanjem ideja prilikom pisanja te velike teškoće s planiranjem i strukturiranjem pisanog rada. Spori su i nesigurni u čitanju (posebno glasnom), javljaju se teškoće u razumijevanju pročitanog, a time i donošenju zaključaka. Problemi su prisutni u dekodiranju novih riječi i čitanja i upamćivanja termina osobitih za pojedina područja te brzog zaboravljanja naučenog. Isto tako, teško pronalaze nešto što su čitali u knjizi, imaju siromašne strategije pohranjivanja informacija u dugotrajnu pamćenje i teškoće u brzom pisanju (hvatanje bilješki). Ne mogu slušati i pisati u isto vrijeme, prisutne su teškoće u samostalnom pismenom izražavanju (slaganje ideje i koncepta, upotreba rječnika, gramatike i sintakse) i organizaciji učenja (Bjelica, Galić-Jušić, Pavlič-Cottiero, Posokhova, Prvčić i Rister, 2005). Teškoće u

organiziranju informacija utječu na učenje novih sadržaja. Osobe često ne mogu povezati lekciju u cjeline ili je shvatiti u potpunosti zbog toga što nisu u mogućnosti prizvati niz događaja koji je važan u pravilnom organiziranju informacija (Reid, 2013). Takve pogreške su veoma česte i predstavljaju velik problem osobama s disleksijom.

Iako disleksija često uključuje ozbiljne probleme u stjecanju vještine pisanja i probleme čitanja, očituje se različitim dodatnim teškoćama (Orton Dyslexia Society Research Committee, 1996). Naime, kognitivne teškoće koje su u pozadini, mogu utjecati i na organizacijske vještine, računanje te ostale kognitivne i emocionalne sposobnosti.

Disleksija sa sobom povlači teškoće koje pokazuju dezorganiziranost u vremenu, prostoru i motoričkim sljedovima (Galić- Jušić, 2004). S druge strane, jezične sastavnice poput semantike ili pragmatike su najčešće usvojene, što za djecu s disleksijom može biti veliki oslonac (Galić- Jušić, 2004). Djeca s disleksijom dobro rezoniraju, kreativna su i sposobna mijenjati točku motrišta kako bi pronašli rješenje za problem koji im je potreban. No, često su u školi pod velikim pritiskom nametnutim od strane vršnjaka ili profesora. Osim što su suočeni s brojnim jezičnim problemima, oni mogu imati i emocionalnih problema, kao što su napetost, nedostatne socijalne vještine i slično (Brook, Watemberg, Geva, 1999).

Djeca s disleksijom imaju poteškoća u povezivanja grafema i fonema. Prilikom čitanja teško spajaju glasove u riječi što se očituje slovkanjem, a javljaju se poteškoće s glasovima karakterističnim u hrvatskoj latinici (Ivšac i Lenček, 2007). Isto tako, javljaju se teškoće s razdvajanjem riječi na glasove i slogove, teškoće s njihovim spajanjem, tj. poteškoće s glasovnom i slogovnom analizom i sintezom (Buljubašić-Kuzmanović i Kelić, 2012).

Rezultati manjih istraživanja o greškama u čitanju koje čine učenici s disleksijom od prvog do trećeg razreda, pokazuju da su najčešće greške zamjene fonema b-d-p, m –n. Zatim slijedi dodavanje fonema, najčešće samoglasnika (Lenček i Ivšac, 2007). Kod čitanja lažnih riječi kad su uspoređivane liste koje sadrže i ne sadrže glasove/slova osobita za hrvatsku latinicu, učenici teže dekodiraju one riječi koje su zasićene glasovima č,ć,đ,lj,nj,š,ž, nego riječi koje ne sadrže te glasove. Zamjene č,ć – c, dž, đ –d, š –s, ž – z najčešće se ne opisuju kao zamjene grafema već se sagledavaju prema kriteriju ispuštanja dijakritičkih znakova (Lenček i Ivšac, 2007). Istraživanja pokazuju da djeca s disleksijom i djeca bez teškoća čine slične greške u čitanju i pisanju, ali je broj grešaka kod djece s disleksijom veći. Također, navode da djeca s disleksijom u hrvatskom jeziku čine iste greške u čitanju kao i u pisanju.

Nadalje, djeca s disleksijom čine i neke greške koje se kod djece bez teškoća izrazito rijetko javljaju (Lenček i Ivšac, 2007).

Teškoće upamćivanja i oblikovanja slova te povezivanja slova se pojavljuju kada dijete teško povezuje glas s pripadajućim slovom u pisanju. Takve teškoće utječu na čitljivost teksta, a najčešće se pogreške zamjene i nerazlikovanja slova primjećuju u diktatima (Galić-Jušić, 2007). Djetetu postaje teško pravilno nizati slova u riječi koje piše, zamjene izgovorenih glasova prate i zamjene slova te se javljaju i zamjene grafički sličnih slova kao i u čitanju. S druge strane, rukopis može biti neoblikovan i nedovoljno izdiferenciran što ga čini nedovoljno čitljivim iako ga dijete može raspoznati. Uz to, teško prepoznaju granice riječi, stoga krata iste, riječi koje se pišu odvojene pišu skupa i obrnuto. Teško uočavaju početak rečenice te izostavljaju pisanje velikog slova. Navedene teškoće posljedica su neujednačenog stupnja razvoja govornog i pisanog jezika te vode problemima u samostalnom pisanju teksta. Pogreške u samostalnom pisanju mogu se odnositi na točnost pisanja, razumljivost napisanog teksta i probleme rukopisa (koji je često nečitljiv) (Lenček, 2010). U pisanom jeziku dijete mora točno napisati riječi, poredati ih gramatički ispravnim redoslijedom, razgraničiti zarezima, točkama, upitnicima ili uskličnicima, stoga su samostalno sastavljanje, opisivanje, odgovaranje potpunim rečenicama i pisanje eseja najteži dio u jezičnom razvoju uopće.

Dijagnoza disleksije se najčešće ne donosi prije nego li je dijete školskog uzrasta (Lenček, 2012), iako dijete i prije polaska u školu pokazuje znakove koji nas mogu usmjeriti prema navedenom. Zbog teškoća disleksije, od 5 do 10% djece školske dobi ne uspijeva svladati vještine čitanja i pisanja unatoč sustavnoj poduci i urednim intelektualnim sposobnostima (Knight, 2018).

Jedan od glavnih razloga zbog kojeg djetetova okolina ne može prepoznati probleme na vrijeme je nedovoljna informiranost i znanje o fenomenu disleksije (Galić-Jušić, 2004). Stoga je najbitnije da se, kad postoji sumnja na disleksiju, testiranje obavi što ranije, kako bi dijete s disleksijom na početku svog školovanja moglo primati pomoć i podršku na koje ima pravo. Djeca koja su rano prepoznata i izložena odgovarajućem obrazovnom pristupu postižu mnogo bolje rezultate na svim područjima od djece koja su kasno prepoznata ili nisu izložena potrebnom obrazovnom pristupu (Kuhl Washburn 2009).

Lakuš i Erdeljac (2012) ispitivale su problem usvajanja gradiva u nastavnim predmetima hrvatskog jezika i matematike između djece s disleksijom i djece bez teškoća. U

ispitivanju je sudjelovalo 44 ispitanika u dobi od 9 i 10 godina. U ispitnom materijalu za hrvatski jezik pitanja su obuhvaćala opće i vlastite imenice, glagole, pridjeve, umanjenice i uvećanice. Zadaci derivacijske morfologije su bili podjednako teški za obje skupine, Djeca s disleksijom imala su lošije rezultate od djece bez teškoća. Najbolje rezultate, djeca s disleksijom postigla su u zadacima s glagolima (28,6%), zadacima s umanjenicama (27,3%) te zadacima s općim imenicama (7%). Kod rješavanja zadataka iz matematike obje skupine su imali rezultate lošije nego u hrvatskom jeziku. Djeca s disleksijom imala su najviše poteškoća sa zadacima u kojima se tražilo zapisivanje brojeva riječima. Autorice navode kako do navedenih poteškoća dolazi zbog nedovoljno učvršćena standardnoga jezika. Usporedbom rezultata obje skupina ispitanika pokazalo se da su u ispitivanim područjima – nastavnim predmetima hrvatski jezik i matematika, značajno lošiji rezultati kod učenika s disleksijom (Lakuš i Erdeljac, 2012).

Ovim istraživanjem je dokazano da svladavanje materinskog jezika olakšava djeci stjecanje daljnjeg znanja o kulturnim i prirodnim baštinama, povijesnim i zemljopisnim činjenicama, književnosti, likovnoj i glazbenoj umjetnosti, matematici, fizici, kemiji te stranom jeziku. Materinski jezik predstavlja temelj obrazovanja i podlogu za učenje svih ostalih predmeta. Isto tako, učenik razvija jezične kompetencije koje su potrebne za komunikaciju u svakodnevnom životu (Bjelica i sur., 2005). Jezik i rječnik u neke djece s disleksijom često na početku školovanja odstupa manje od njihovih vršnjaka nego u kasnijim godinama školovanja. Napredni govorni jezik, gramatički pravilne riječi i rečenice, bogatiji rječnik i sigurna uporaba pojmova najviše se grade učenjem tekstova koji se čitaju ili pišu u školi i izvan nje. (Bjelica i sur., 2005) Samim tim, profesor materinskog jezika, u ovom slučaju hrvatskog jezika, postaje profesor koji može u najvećoj mjeri pomoći učeniku s disleksijom, ukoliko je informiran i upoznat s disleksijom i njenom problematikom.

1.1. Disleksija i srednja škola

Za dijete s disleksijom čitanje predstavlja težak i mukotrpan posao, pogotovo na samom početku procesa prepoznavanja. Uobičajena praksa je da se djecu koja u osnovnoj školi imaju teškoće u učenju upućuje na timsku obradu logopeda, pedagoga i psihologa, a oni procjenjuju prema kojem programu se djeca trebaju školovati.

Nadalje, razvoj osobe s disleksijom također ovisi o njegovom odgoju i obrazovanju koje mu omogućuje spoznavanje, razvijanje i iskustvo. Jedna od osoba koja je prisutna prilikom procesa spoznavanja, osim roditelja, je i nastavnik. Prema tome, nastavnici imaju

veliku ulogu u životu svake osobe, a tako i u životu učenika s disleksijom. Stoga je vrlo bitno znanje koje posjeduju nastavnici o problematici disleksije.

Nastavnici u školama najčešće nisu dovoljno upoznati s problematikom disleksije, točnije, ne znaju prepoznati ograničenja disleksije i stvarne kapacitete djeteta. To postaje vidljivo u djetetovom školskom uspjehu. Naime, nastavnici osnovnih i srednjih škola u svojem obveznom školovanju vrlo rijetko imaju mogućnost izbora takvih kolegija. Od njih se očekuje da djeci s disleksijom osiguraju mogućnost stjecanja znanja te pruže potrebnu pomoć i potporu. No, situacija se mijenja kada profesori imaju nedostatno znanje zbog nedostatka edukacija o samoj disleksiji (Mackay, 2009). Kako je tek od 2000. godine povećana svjesnost okoline o specifičnim poremećajima učenja (Čavlek i Tičinović 2004), naglasak je nastavnicima da budu kompetentni za rad s učenicima s disleksijom te da posjeduju temeljna znanja i vještine potrebne za rad s istima (Malgorski – Jurjević, 2013). Naglašava se važnost suradnje između nastavnika i stručnih suradnika kako bi se pronašao adekvatan način rada s učenicima s poteškoćama u učenju (Lenček i sur., 2007).

Također, osim nedovoljnog znanja o disleksiji, kod nastavnika je uvriježeno mišljenje da disleksija nestaje nakon osnovne škole što dovodi do brojnih problema u razdoblju djetetova srednjoškolskog obrazovanja.

Glavni problem, djeci, ali i roditeljima javlja se prilikom upisa djeteta u srednju školu (Čavlek i Tičinović, 2004). Često se navodi da mišljenje okoline utječe na učenikov odabir daljnjeg školovanja. Tako, prilikom prelaska iz osnovne u srednju školu, djeca bivaju procijenjena prema ocjenama iz osnovne škole koje su najčešće loše te posljedica neadekvatnih metoda poučavanja i ocjenjivanja.

Upis u srednju školu, u Hrvatskoj, regulira se „Odlukom o elementima i kriterijima za izbor kandidata za upis u I. razred srednje škole...“. Navedena Odluka donosi se svake godine za tekuću školsku godinu, što pridonosi mijenjanju pravila za upise. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta u svibnju 2019.godine donosi Odluku koja govori o: „...upisu kandidata s teškoćama u razvoju.“ Isto tako, navode da „Za ostvarivanje ovih prava treba, uz ostale upisne dokumente, priložiti: stručno mišljenje službe za profesionalno usmjeravanje o raspoloživim sposobnostima i motivaciji kandidata za nastavak obrazovanja s popisom preporuka (popis zanimanja), mišljenje liječnika obiteljske medicine i liječnika određene

specijalnosti, koji su pratili kandidata tijekom prethodnoga obrazovanja, o mogućnostima nastavka obrazovanja te nalaz i mišljenje odnosno rješenje nadležnoga centra za socijalnu skrb.

Upisom u srednju školu, djeca s disleksijom u nepovoljnijem su položaju nego što su bili u osnovnoj školi. Imaju znatno manje podrške i potpore zbog toga što nema zaposlenih logopeda u srednjim školama. Zato, podršku i potporu koja im je potrebna za daljnje obrazovanje mogu dobiti jedino od nastavnika i roditelja.

U posljednje vrijeme svijest o disleksiji raste, uvjeti za obrazovanje djece s disleksijom u Hrvatskoj se poboljšavaju, osobito u osnovnoj i srednjoj školi, a isto tako i tijekom studiranja. Zato je vrlo važno da svatko tko ima dijete s disleksijom zna na kakvu pomoć ima pravo i na kakve će zapreke naići.

1.2. Stavovi nastavnika i njihovo znanje o obilježjima disleksije

Tijekom godina, istraživanja su pokazala da su nastavnici loše pripremljeni za rad i suočavanjem s potrebama učenika koji zahtijevaju školovanje s posebnim edukacijskim uvjetima (Kessell, Wingenbach, Lawyer, 2009)

Naime, kao nedostatak navode manjak edukacija, što rezultira nekvalitetnim rješavanjem problema i pružanja odgovarajuće podrške. Tijekom svog radnog vijeka, svi će se nastavnici, barem jednom, susresti s učenikom koji ima disleksiju. U toj situaciji veoma je bitno njihovo znanje o problematici disleksije, njenoj prirodi, kako i zašto nastaje, kakva je manifestacija te najvažnije, kako prepoznati takve učenike, kako bi dobili odgovarajuću podršku koju zaslužuju (Ashburn i Snow, 2011).

Nije rijetkost da nastavnici doživljavaju učenike s disleksijom kao drugačije i slabije u odnosu na druge učenike te ih svrstavaju pod učenike koji su zahtjevniji za rad (Bošnjak – Terzić, 2016).

Sonia (2012) je u svom istraživanju navela kako profesori s iskustvom jednako kao i tek diplomirani profesori pokazuju neznanje o samom problemu disleksije, ali i o načinima suradnje i podrške te samog prepoznavanja istih. Baš zato, navodi da učenicima s disleksijom predstavlja problem ukoliko nastavnik nije educiran. Učenici postaju frustrirani, dobivaju loše

ocjene, smanjuje im se samopouzdanje što kasnije vodi do ispisivanja iz škole i nemogućnosti ostvarivanja odgovarajućeg obrazovanja na koje svi imaju pravo.

Nastavnik bi trebali znati kako pomoći svojim učenicima s disleksijom, kakva prava ti učenici imaju te kako im mogu omogućiti da pokažu sve što mogu i znaju.

Brook i sur. (1999) proveli su istraživanje o stavovima i znanjima srednjoškolskih nastavnika o poremećaju hiperaktivnosti i deficitu pažnje te disleksiji. Ispitano je bilo četrdeset i šest srednjoškolskih nastavnika. Dio nastavnika (13%) vjerovao je da disleksija nastaje kao posljedica roditeljskog odgoja djeteta. Dok je 71,82% ispitanika učestalost disleksije procijenilo je na 10 do 20%, a 58,74% njih mislilo je da disleksija nestaje odrastanjem. Također, 95,72% profesora smatralo je da bi cjelokupni sustav obrazovanja trebao biti popustljiviji prema osobama s disleksijom u odnosu na ostale učenike. Pokazalo se da literatura predstavlja glavni izvor informacija (71,70%). Nadalje, informacije su crpili iz seminara (67,40%), interneta (50%), iz novina i časopisa (37%) te od informacija pruženih od strane medicinskog osoblja (21,70%). Jedan od glavnih zaključaka istraživanja bio je da znanje nastavnika o ispitanim temaama nije na razini na kojoj bi trebalo biti.

Kuhl Washburn (2009) provela je istraživanje koje je uključivalo ispitivanje znanja nastavnika o disleksiji. Rezultati su pokazali da mnogi od njih imaju pogrešna shvaćanja same prirode disleksije te da su, iako posjeduju neka točna saznanja o njoj, popularni mitovi o disleksiji kod njih uvijek prisutni i utječu na njihov rad.

S druge strane, mnoštvo istraživanja navodi kako nastavnici imaju negativne stavove prema radu s učenicima s disleksijom. Kao problem navode nedovoljnu suradnju profesora s učenicima koji imaju disleksiju.

Hastings i Oakford (2003) govore o tome da nastavnici imaju negativnije stavove prema učenicima s disleksijom i sličnim teškoćama nego što imaju prema učenicima sa sniženim kognitivnim sposobnostima. Razlog tome vjerojatno je bolja informiranost te bolje shvaćanje kognitivnih nedostataka što dovodi do više razine razumijevanja prema takvoj vrsti problema. No, u posljednjih nekoliko godina došlo je do prepoznavanja sve većeg broja djece sa specifičnim poremećajima učenja te su se počeli javljati pozitivni stavovi nastavnika, ali se još uvijek negoduje oko potrebnih edukacija za rad s učenicima s disleksijom.

Jones i Burden (2010) proveli su istraživanje u kojem su ispitali stavove nastavnika koji su nedavno završili fakultete. Iako je većina navela kako su upoznati s disleksijom

zapravo shvaćaju da im je potrebna dodatna edukacija o intervencijama i podrškama koje trebaju pružiti učenicima s disleksijom. Gotovo svi studenti pokazali su pozitivan stav prema disleksiji i radu s učenicima s disleksijom jer su upoznati s osnovnom problematikom disleksije.

Stampoltzis, Tsitsou i Papachristopoulos (2018) su u svom istraživanju naveli da postoji 46% profesora koji su sigurni da bi mogli prepoznati učenika s disleksijom, 36 % ih je samouvjereno da mogu raditi s djecom s disleksijom, a ostali navode kako nemaju određeni trening za takav rad i da ne poznaju podršku i prilagodbe za djecu s disleksijom.

1.3. Razlozi lošeg znanja nastavnika o obilježjima disleksije

Manjak znanja i netočne informacije zapravo su dva glavna uzroka zašto profesori imaju kriva razmišljanja i negativne stavove prema disleksiji te samim tim i prema radu s učenicima s disleksijom (Soriano-Ferrer, Echegaray-Bengoa, Joshi, 2016.; Brook i sur., 1999) Već tijekom svog školovanja dobivaju manje informacija o tome s kakvim će se teškoćama susretati tijekom svog radnog vijeka.

Kuvač i Vancaš (2003) provele su istraživanje koje je za cilj imalo utvrđivanje znanja kod studenata treće i četvrte godine Učiteljske akademije. Provjeravalo se poznavanje obilježja nekih od najčešćih poremećaja i teškoća kod djece školske dobi, ali i oblika prevencije, pomoći i podrške kroz određenja struke koja se bave tim problemima. Među studentima treće godine našlo se 41% studenata koji su dali krivi odgovor na pitanja o prepoznavanju disleksije, a na četvrtoj godini njih 37%. Netočni odgovori pojavljivali su se i u obilježjima jezičnih teškoća i netečnog govora. Rezultati istraživanja pokazali su nedovoljno poznavanje različitih specifičnih teškoća te djelomično poznavanje i upućenost u područja rada stručnjaka srodnih zanimanja.

Nascimento, Rosal i Queiroga (2018) navode da kolegiji na nastavničkim studijima ne sadrže dostatne informacije o značajkama, klasifikaciji i uzrocima disleksije, a što pridonosi tome da studenti nemaju dovoljno informacija o disleksiji. Isto tako, navode kako profesori koji završavaju fakultete ne znaju da su upravo oni jedni od važnijih osoba u životu učenika koji među prvim mogu prepoznati učenika s disleksijom, odnosno učenika s poteškoćom u čitanju.

Nedovoljna informiranost tijekom studiranja ne mora nužno biti jedini uzrok lošeg znanja o disleksiji. Naime, kako postoje profesori koji su se tijekom svog radnog vijeka sretali

s disleksijom te se usavršavali za rad s takvim učenicima, susrećemo se i s profesorima koji odbijaju sustavnu poduku te samim tim štete sebi i učeniku s disleksijom koji se nalazi u njihovom razredu.

Soriano-Ferrer, Echegaray-Bengoa i Joshi (2015) su istraživali razlike u znanjima i stavovima o disleksiji između dvjesto šezdeset i sedam profesora koji imaju iskustva i dvjesto četrdeset i šest onih koji su tek započeli sa svojim radom. Profesori koji nemaju iskustva naveli su kako je disleksija vezana uz poteškoće s vidom, vjeruju da se disleksija može izliječiti ili prevladati te ne znaju navesti koji su mogući uzroci disleksije, a kao jedan od uzroka navode i intelektualne poteškoće. Upravo ovo istraživanje bilo je pokazatelj da godine učenja i edukacija te direktan rad s učenicima koji imaju dijagnozu disleksije pozitivno korelira s boljim znanjem o disleksiji.

Dyslexia Foundation of New Zealand 2006. godine provela je istraživanje (www.dyslexiafoundation.org.nz) kako bi ispitala znanje i stavove o disleksiji u srednjim školama na Novom Zelandu. Tristo četrdeset i sedam srednjoškolskih profesora bilo je ispitano uz pomoć online upitnika koji se sastojao od pitanja o disleksiji i učenicima s disleksijom. Gotovo svi profesori (94%), tijekom svojeg radnog vijeka, susreli su se s učenikom s disleksijom u svojem razredu. Pitanja o opisu učenika s disleksijom pokazala su da profesori smatraju da su učenici s disleksijom kreativniji od svojih vršnjaka. Također, smatraju da učenici s disleksijom imaju niže samopouzdanje od ostalih učenika, manju količinu socijalno prihvatljivih ponašanja te da više pridonose nemiru u razredu. Na pitanje gdje su naučili prepoznati učenike s disleksijom većina profesora je odgovorila da su disleksiju naučili prepoznati iz osobnog iskustva i istraživanja. Rezultati istraživanja pokazali su da su profesori, iako ne u potpunosti osviješteni o samoj problematici disleksije, svjesni nedostatka vlastite osviještenosti te neophodnim smatraju dodatne edukacije kako bi što bolje mogli pomoći učenicima s disleksijom.

Yurdakal i Kirmizi (2015) ispitali su dvjesto dvadeset i šest učitelja trećeg i četvrtog razreda osnovne škole te navode kako su učitelji postigli dobre rezultate na općim informacijama o disleksiji, no znanja o praksi smatraju nedovoljnim. Dok su s jedne strane svjesni kako se disleksija manifestira i koje probleme može imati učenik s disleksijom, ne znaju objasniti uzroke disleksije i ne znaju objasniti na koji bi način radili s učenicima s disleksijom. Nisu polazili edukacije ili seminare, a njihovo znanje svodi se na neformalno usavršavanje i saznanja iz iskustva.

Knight (2018) je ispitala dvije tisuće i devetsto profesora na području Velike Britanije i Walesa. Njih 71,8% odgovorila je da problematika disleksije nije dobro pokrivena u programima, edukacijama i seminarima za osposobljavanje profesora. Čak 16% odgovorilo je kako je disleksija uzrok problema s vidom te napominju kako nisu čuli ništa o biološkom stanju disleksije, kao i kognitivnom. Profesori koji su imali manje od pet godina radnog iskustva nisu znali objasniti kakve kognitivne sposobnosti pronalazimo kod učenika s disleksijom te da se osjećaju nesigurno u radu s učenicima s disleksijom. Profesori s više radnog iskustva navode kako ne znaju opisati manifestaciju disleksije kod učenika, ali da sa sigurnošću mogu prepoznati kada učenik ima problema s čitanjem.

Kuhl Washburn (2014) odlučila je nastavnicima koji su tek završili fakultet, a još nisu u radnom odnosu, dati upitnik koji je temeljen na Dyslexia Belief Indeks-u te navodi kako se rezultati poklapaju s rezultatima jednog od prvih istraživanja koji prema Alligon pokazuju da nastavnici smatraju da ne mogu usvojiti osnove čitanja jer imaju problema s vidom. Znali su kako disleksija nije uzrokovana kućnim okruženjem, ali su vjerovali da se može izliječiti.

Ogunsola (2018) u svom istraživanju navodi da ne postoji povezanost između razine znanja, kvalifikacije profesora i iskustva u poučavanju. Da bismo dobili profesore koji znaju što je disleksija i kako raditi s takvim učenicima potrebne su brojne edukacije, seminari i treninzi. Naime, 66,7% profesora koji rade kraće od 10 godina imaju veliko znanje o disleksiji, ali navode da ne znaju kakva je podrška i prilagodba potrebna učenicima s disleksijom. Profesori koji imaju više od 15 godina radnog iskustva nemaju velika znanja o problematici disleksije, ali sa sigurnošću mogu prepoznati djecu koja imaju poteškoća s čitanjem pa tako prepoznati i disleksiju.

Disleksija predstavlja temu koja je još nedovoljno istražena u Hrvatskoj, a posebno su manjkavi podaci o obilježjima disleksije kod učenika u srednjim školama. Ništa bolja nije ni situacija vezana uz znanje profesora o disleksiji u srednjim školama, pri čemu je poznato da postoji potreba dodatnoga educiranja o ovome fenomenu, baš kao što to pokazuju i istraživanja u svijetu (Reid, 2009).

2. CILJ ISTRAŽIVANJA I ISTRAŽIVAČKA PITANJA

Cilj ovog diplomskog rada je opisati kakva su znanja o obilježjima disleksije profesora hrvatskog jezika u srednjim školama.

Prema postavljenom cilju istraživanja, postavljaju se sljedeća istraživačka pitanja:

Utječe li duljina radnog iskustva na znanja o disleksiji i metodama poučavanja učenika s disleksijom?

Utječe li i kako iskustvo rada s učenikom/učenicima s disleksijom na znanja o disleksiji i metodama poučavanja učenika s disleksijom?

Utječu li sadržaji kolegija tijekom studija i tematska i ciljana usavršavanja vezana uz disleksiju na znanja o disleksiji i metodama poučavanja učenika s disleksijom?

3. HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA

S obzirom na cilj istraživanja, istraživačka pitanja i literaturu, postavljene su sljedeće hipoteze:

H1: Postojat će statistički značajna razlika u broju točnih odgovora na primijenjenom upitniku za provjeru znanja o disleksiji i metodama poučavanja učenika s disleksijom između profesora koji imaju 10 i više godina radnog iskustva i onih koji imaju manje od 10 godina radnog iskustva: profesori koji imaju 10 i više godina radnog iskustva postići će bolje rezultate na upitniku.

H2: Postojat će statistički značajna razlika u broju točnih odgovora na primijenjenom upitniku za provjeru znanja o disleksiji i metodama poučavanja učenika s disleksijom između profesora koji su se tijekom svog radnog iskustva susreli s učenicima koji su imali dijagnozu specifičnih poremećaja učenja/ disleksiju, disgrafiju, diskalkuliju i onih koji nisu: profesori koji su se tijekom svog ranog iskustva susreli s učenicima s disleksijom postići će bolje rezultate na upitniku.

H3: Postojat će statistički značajna razlika u broju točnih odgovora na primijenjenom upitniku za provjeru znanja o disleksiji i metodama poučavanja učenika s disleksijom između profesora koji su se tijekom svog školovanja i/ili radnog vijeka usavršavali na temu teškoća učenja (specifičnih poremećaja učenja: disleksije, disgrafije, diskalkulije) i profesora koji nisu: profesori koji su se tijekom svog školovanja i/ili radnog vijeka usavršavali na temu teškoća učenja postići će bolje rezultate na upitniku.

4. METODE RADA

4.1. Uzorak ispitanika

Istraživanje je provedeno na uzorku od šezdeset i šest (N=66) profesora hrvatskog jezika u Srednjoj školi Isidora Kršnjavog Našice, Drugoj srednjoj školi Beli Manastir, Prvoj gimnaziji Osijek (Osječko-baranjska županija), Strukovnoj školi Marko Babić Vukovar, Ekonomskoj školi Vukovar, Gimnaziji Vukovar, Srednjoj strukovnoj školi Vinkovci (Vukovarsko-srijemska županija) te Srednjoj školi Pakrac (Požeško-slavonska županija). U istraživanje su uključene šezdeset i tri profesorice (95.5%) te tri profesora (4,5%). Podatci su prikazani u Tablici 1, Tablici 2..Tablici 3 i Tablici 4.

Ukupan broj profesora	66	100%
Žene	63	95,5%
Muškarci	3	4,5%

Tablica 1. Prikaz ukupnog broja ispitanika prema spolu

Ukupan broj profesora	66	100%
Profesori s radnim iskustvom manjim od 10 godina	26	39,4%
Profesori s radnim iskustvom od 10 i više godina	40	60,6%

Tablica 2. Prikaz ukupnog broja ispitanika obzirom na radno iskustvo

Ukupan broj profesora	66	100%
Profesori koji su se usavršavali	29	43,9%
Profesori koji se nisu usavršavali	37	56,1%

Tablica 3. Prikaz ukupnog broja ispitanika obzirom na usavršavanje (na temu Specifičnih poremećaja učenja)

Ukupan broj profesora	66	100%
Profesori koji imaju iskustva s učenicima s disleksijom	50	75,8%
Profesori koji nemaju iskustva s učenicima s disleksijom	16	24,2%

Tablica 4. Prikaz ukupnog broja ispitanika obzirom na iskustvo s učenicima s disleksijom

4.2. Ispitni materijali i način provedbe ispitivanja

U svrhu istraživanja te uz pomoć aplikacije za oblikovanje on-line upitnika „Google obrasci“ oblikovan je elektronički upitnik pod nazivom „Znanje o disleksiji kod profesora hrvatskog jezika u srednjim školama“ (prilog 1). Upitnik je oblikovan za potrebe izrade ovog diplomskog rada, prema sličnim postojećim upitnicima. Upitnik se sastojao od kratke upute na početku i 26 ispitnih čestica koje su zatvorenog tipa, a ispunjavanje istog trajalo je otprilike 15 minuta. Upitnik je bio jednostavno oblikovan te se u cijelosti otvarao u prozoru pretraživača. Na kraju upitnika nalazila se tipka „pošalji“ te su se pritiskom na nju podaci učitali u bazu, a ispitanicima je prikazan tekst zahvale za sudjelovanje u istraživanju. Istraživanje je provedeno u lipnju 2019.godine. Poziv za sudjelovanje u istraživanju i ispunjavanju on-line upitnika poslan je na 72 e-mail adrese koje su prikupljene od ravnatelja u navedenim školama. Tekst poziva za sudjelovanje u istraživanju sadržavao je zamolbu za ispitivanje upitnika, web adresu upitnika u obliku linka, objašnjenje o kakvom se istraživanju i upitniku radi, procjeni njegovog trajanja, namjeni te e-mail adresi za upite.

Upitnik sadrži (1) opće informacije o ispitaniku (čestice 1-6), (2) opće znanje o disleksiji (čestice 7-11), (3) podrška i suradnja kod osoba s disleksijom (čestice 12-19) te (4) prilagodbe nastavnih materijala i postupak vrednovanja učenika s disleksijom (čestice 20-26). Svaka čestica je vrednovana jednim bodom, stoga je maksimalan broj bodova bio 20.

U prvom dijelu upitnika (1) opće informacije o ispitaniku dobiveni su podaci temeljem kojih su ispitanici podijeljeni u skupine. Naime, od ispitanika se traži da ispune vlastitu dob, spol, školu u kojoj rade, koliko godina rada u struci imaju, koji su fakultet završili, jesu li se ikada susreli s učenikom koji ima disleksiju te jesu li se tijekom svog školovanja/rada formalno/neformalno usavršavali na temu teškoća učenja.

Drugi dio upitnika odnosi se na (2) opće znanje o disleksiji kao što su definicija, učestalost, pojava i trajanje, manifestacija i uzrok. Ispitaniku su ponuđena pitanja s višestrukim odgovorima, točnije četiri odgovora od kojih je samo jedan točan. U ovom dijelu upitnika svako od navedenih pitanja nosilo je po 1 bod te je bilo moguće skupiti maksimalno 5 bodova.

Treći dio upitnika sadrži osam tvrdnji o (3) podršci i suradnji kod učenika s disleksijom. Ponuđene tvrdnje odnosile su se na znanja o dijagnozi disleksije, školi koju polaze učenici s disleksijom, problemima u nastavnim predmetima, socijalnim i emocionalnim problemima, stručnim timovima, posebnim prilagodbama te poruzi i isticanju grešaka učenika s disleksijom. Od ispitanika se traži da tvrdnju označi kao točnu, odnosno netočnu. Svako od pitanja nosilo je 1 bod te se u ovom dijelu upitnika moglo skupiti maksimalno 8 bodova.

Četvrti dio upitnika sadrži sedam tvrdnji o (4) prilagodbama nastavnih materijala i postupcima vrednovanja učenika s disleksijom. Tvrdnje su ispitivale broj zadataka i dodatno vrijeme na pismenom ispitu, prednost usmenog ispitivanja, provedbu pismene i usmene provjere znanja, programe odgoja i obrazovanja učenika s disleksijom, grafičke i jezične prilagodbe te ostale prilagodbe u nastavi. Tvrdnje je bilo moguće označiti kao točne, odnosno netočne. Svaka od tvrdnji nosila je jedan bod, te se u ovom dijelu upitnika moglo skupiti maksimalno 7 bodova.

Sveukupno je ispunjeno sedamdeset i dva upitnika. Međutim, odgovori šest ispitanika nisu uzeti u obzir iz razloga što nisu ispunjeni u potpunosti ili su na pitanja dali više od jednog točnog odgovora unatoč uputi da je jedan odgovor točan.

4.3. Varijable istraživanja

U istraživanju su korištene sljedeće varijable:

Opće znanje o disleksiji

Varijabla 1 – Definicija disleksije

Varijabla 2 – Učestalost disleksije

Varijabla 3 – Pojava i trajanje disleksije

Varijabla 4 – Manifestacija disleksije

Varijabla 5 – Uzrok disleksije

Podrška i suradnja kod učenika s disleksijom

Varijabla 6 - Dijagnoza disleksije
Varijabla 7 - Škola koju polazi učenik s disleksijom
Varijabla 8 - Problemi u nastavnim predmetima
Varijabla 9 - Socijalni i emocionalni problemi
Varijabla 10 - Stručni tim u školama
Varijabla 11 - Posebne prilagodbe
Varijabla 12 - Poruge u učionici
Varijabla 13 - Isticanje grešaka u razredu

Prilagodbe nastavnih materijala i postupak vrednovanja učenika s disleksijom

Varijabla 14 - Manji broj zadataka na pismenom ispitu
Varijabla 15 - Dodatno vrijeme na pismenom ispitu
Varijabla 16 - Prednost usmenog ispitivanja
Varijabla 17 - Provedba pismene i usmene provjere znanja
Varijabla 18 - Program odgoja i obrazovanja
Varijabla 19 - Grafička i jezična prilagodba nastanih materijala
Varijabla 20 - Prilagodbe u nastavi

5. METODE OBRADE PODATAKA

Rezultati istraživanja obrađeni su pomoću statističkog programa IBM SPSS Statistics 20, programa za uređivanje i analizu statističkih podataka te Microsoft Excel-a.

Normalnost distribucije prikazana je Kolomogorov- Smirnovljevim testom, a za utvrđivanje statističke razlike između ispitanika na odabranim varijablama korišten je t-test.

Podaci su također organizirani i sažeti pomoću numeričkih i grafičkih prikaza, odnosno obrađeni deskriptivnom analizom.

6. REZULTATI I RASPRAVA

6.1. Deskriptivna statistika

Upitnik „Znanje o disleksiji kod profesora hrvatskog jezika u srednjim školama“ riješilo je šezdeset i šest profesora.

Najmanji ostvareni broj na cjelovitom upitniku bio je 13 bodova, dok je najveći ostvareni broj, bio onaj maksimalni, 20 bodova. Najmanje točnih odgovora (manje od 50%) bilo je na pitanjima broj 18, 20 i 24. Na petnaest pitanja odgovor je znalo više od 70% ispitanika. Samo je jedan ispitanik odgovorio točno na sva pitanja. U Tablici 5. su vidljivi podatci prikupljeni na kompletnom upitniku.

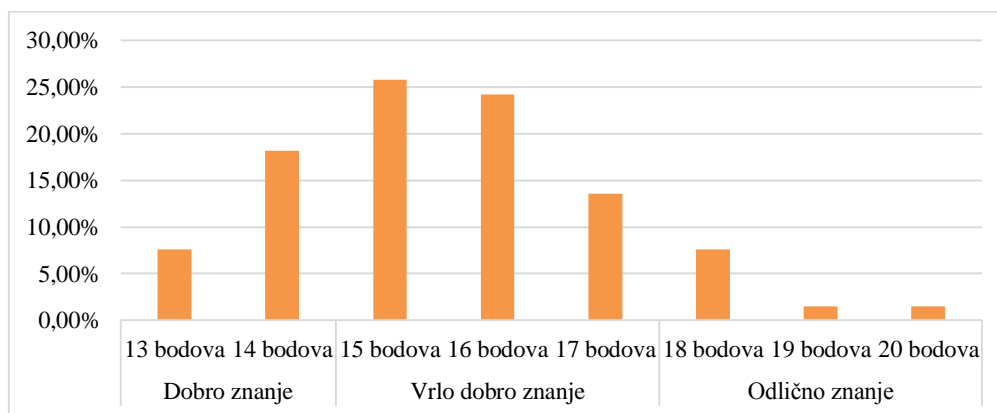
N	Min	Max	Mean	Std.deviation
66	13	20	15,55	1,521

Tablica 5. Prikaz podataka deskriptivne statistike za ukupni rezultat na Upitniku

Kvalitativa analiza ovih podataka pokazala je da je pet ispitanika (7,6%) prikupilo na upitniku 13 bodova, dvanaest ispitanika (18,2%) 14 bodova te su rangirani u skupini koja ima dobro znanje o disleksiji. Osnove postoje, ali ne dovoljno.

Nadalje, sedamnaest ispitanika (25,8%) na upitniku ostvarilo 15 bodova, šesnaest ispitanika (24,2%) ostvarilo je 16 bodova, a devet ispitanika (13,6%) ostvarilo je 17 bodova te se nalaze u skupini koja posjeduje vrlo dobro znanje o disleksiji.

Pet ispitanika (7,6%) ostvarilo je 18 bodova na upitniku, jedan ispitanik (1,5%) 19 bodova te također jedan ispitanik (1,5%) 20 bodova. Rangirani su kao profesori koji imaju odlično znanje o disleksiji. Prikaz rezultata je vidljiv na Slici 1.



Slika 1. Ostvareni bodovi na upitniku

Na cjelovitom primijenjenom upitniku napravljen je Kolmogorov- Smirnovljev test koji nam je pokazao kako se radi o normalnoj distribuciji ($p=0,083$). Rezultati testa prikazani su u Tablici 6.

	N	Prosječna vrijednost	Std. Deviation	Kolmogorov- Smirnov Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Broj točnih odgovora na upitniku	66	15,55	1,521	1,261	0,083

Tablica 6. Prikaz Kolmogorov- Smirnovljeva testa

6.2. Razlike skupina ispitanika na primjenjenom upitniku

6.2.1. Rezultati t-testa na cjelokupnom upitniku kod profesora koji imaju manje od 10 godina radnog iskustva i onih koji imaju 10 i više godina radnog iskustva

Prva postavljena hipoteza ovog istraživanja bila je da će postojati statistički značajna razlika u broju točnih odgovora na primijenjenom upitniku za provjeru znanja o disleksiji i metodama poučavanja učenika s disleksijom između profesora koji imaju 10 i više godina radnog iskustva i onih koji imaju manje od 10 godina radnog iskustva. Naime, pretpostavka je da će profesori koji imaju 10 i više godina radnog iskustva postići bolje rezultate na upitniku.

Napravljena je usporedba broja točnih odgovora na pojedinim pitanjima između te dvije skupine profesora. Od ukupno šezdeset i šest ispitanika, dvadeset i šest (39,5%) ispitanika ima manje od 10 godina radnog iskustva, njih četrdeset (60,6%) ima 10 ili više godina radnog iskustva.

Profesori koji imaju manje od 10 godina radnog iskustva na upitniku su prosječno postizali rezultat od 16,08 bodova. Najmanji ostvareni broj bodova bio je 13 dok je najveći broj ostvarenih bodova bio 20.

S druge strane, profesori koji imaju 10 i više godina radnog iskustva postizali su nešto niži prosječni rezultat od 15,5 bodova. U ovoj skupini ispitanika najmanji ostvareni broj bodova bio je 13 dok je maksimalni bio 18 bodova.

Testiranje statističke značajnosti razlike između te dvije skupine pokazalo je da postoji statistički značajna razlika u rezultatima upitnika između profesora s manje od 10 godina radnog iskustva i profesora koji imaju 10 i više godina radnog iskustva ($p=0,021$).

Naime, profesori koji imaju manje od 10 godina radnog iskustva postigli su bolje rezultate na upitniku od profesora koji imaju 10 ili više godina radnog iskustva. Rezultati t-testa prikazani su u Tablici 7.

	Broj riješenih upitnika	Najmanji broj bodova	Najveći broj bodova	Prosječni rezultat	Standardna devijacija	Vrijednost testa	Broj stupnjeva slobode	Značajnost razlika
Manje od 10 godina radnog iskustva	26	13	20	16,08	1,853			
10 i više godina radnog iskustva	40	13	18	15,20	1,159	2,368	64	0,021

Tablica 7. Rezultati t-testa na cjelokupnom upitniku kod profesora koji imaju manje od 10 godina radnog iskustva i onih koji imaju 10 i više godina radnog iskustva

Rezultati su pokazali da postoji statistički značajna razlika između dvije navedene skupine. Uočeni su bolji rezultati u skupini profesora koja imaju manje od 10 godina radnog iskustva. Kako je prethodno spomenuto, Ogunsola (2018) u svom istraživanju navodi kako 66,7% profesora koji imaju manje od 10 godina iskustva imaju veće znanje o osnovama disleksije, nego profesori koji imaju više od 10 godina radnog iskustva.

Pretpostavka je da spomenuta skupina ima bolje rezultate zbog veće informiranosti zahvaljujući informatičkoj pismenosti, novoprovedenim istraživanjima, ali i većoj količini informacija već na fakultetu o teškoćama s kojima bi se mogli susresti u svom poslu. Prema Brook i sur. (1999) literatura iz koje profesori crpe informacije su seminari, internet, novine i časopisi te informacije sakupljene od stručnog tima. Isto tako, svjesnost o disleksiji raste iz dana u dan zbog sve većeg broja prepoznate djece. Bez obzira na bolje baratanje informacijama među mlađim kolegama, nije zanemarivo znanje profesora koji imaju 10 i više godina radnog iskustva. To potvrđuju i nalazi drugih istraživanja u kojem profesori s više radnog iskustva mogu prepoznati učenika koji ima problema s čitanjem te znaju navesti metode kojima im mogu pomoći (Knight, 2018; Ogunsola, 2018).

6.2.2. Rezultati t-testa na cjelokupnom upitniku kod profesora koji su se tijekom svog radnog vijeka susretali s učenicima s disleksijom i onih koji nisu

Druga postavljena hipoteza bila je da će postojati statistički značajna razlika u broju točnih odgovora na primijenjenom upitniku između profesora koji su se tijekom svog radnog iskustva susreli s učenicima koji su imali dijagnozu specifičnih poremećaja učenja/ disleksiju, disgrafiju, diskalkuliju i onih koji nisu. Profesori koji su se tijekom svog ranog iskustva susreli s učenicima s disleksijom postići će bolje rezultate na upitniku.

Napravljena je usporedba broja točnih odgovora na pojedinim pitanjima između te dvije skupine profesora. Od ukupno šezdeset i šest ispitanika, pedeset (75,8%) ispitanika tijekom svog radnog vijeka susrelo se s učenikom s disleksijom, šesnaest ispitanika (24,2%) tijekom svog radnog vijeka se nije susrelo s učenikom s disleksijom.

Nadalje, profesori koji su se tijekom svog radnog vijeka susretali s učenicima s disleksijom u prosjeku su postizali rezultat od 16 bodova. Najmanji ostvareni broj bodova bio je 13 dok je najveći broj bio 20.

Profesori koji se tijekom svog radnog vijeka nisu susreli s učenicima s disleksijom postizali su niži prosječni rezultat od 15 bodova. U ovoj skupini ispitanika najmanji ostvareni broj bodova bio je 13 dok je maksimalni broj bio 17.

Testiranje statističke značajnosti razlike između te dvije skupine pokazalo je da ne postoji statistički značajna razlika u rezultatima upitnika između profesora koji su se susreli s učenicima s disleksijom i onih koji nisu ($p=0,100$). Obje ispitane skupine upitnik su riješili sa sličnim rezultatima. Rezultati t-testa prikazani su u Tablici 8.

	Broj riješених upitnika	Najmanji broj bodova	Najveći broj bodova	Prosječni rezultat	Standardna devijacija	Vrijednost testa	Broj stupnjeva slobode	Značajnost razlika
Profesori koji su se susreli s učenicima s disleksijom	50	13	20	15,72	1,591	1,671	64	0,100
Profesori koji se nisu susreli s učenicima s disleksijom	16	13	17	15,00	1,155			

Tablica 8. Rezultati t-testa na cjelokupnom upitniku kod profesora koji su se tijekom svog radnog vijeka susretali s učenicima s disleksijom i onih koji nisu

Rezultati su pokazali kako nema značajne statističke razlike među ovim dvjema skupinama. Profesori koji su se susreli s disleksijom ipak su nešto bolje riješili upitnik, ali nije vidljiva velika razlika. Smatram da obje skupine raspolažu podjednako količinom informacija o disleksiji. Ovakav rezultat je pozitivan pokazatelj jer bez obzira što druga skupina nije imala doticaja s takvim učenicima, vidljivo je neformalno usavršavanje. Slične rezultate navode i Stampoltzis, Tsitsou i Papachristopoulos (2018) u svom istraživanju. Naime, 46% ispitanih profesora je sigurno da bi mogli prepoznati učenika s disleksijom zahvaljujući svom iskustvu te njih 36 % vjeruje kako bi mogli raditi s djecom s disleksijom zahvaljujući svom osnovnom znanju.

6.2.3. Rezultati t-testa na cjelokupnom upitniku kod profesora koji su se tijekom školovanja/radnog vijeka usavršavali na temu specifičnih poremećaja učenja i onih koji se nisu usavršavali

Treća postavljena hipoteza jest da će postojati značajna razlika u broju točnih odgovora na primijenjenom upitniku između profesora koji su se tijekom svog školovanja i/ili radnog vijeka usavršavali na temu teškoća učenja i profesora koji se nisu usavršavali: profesori koji su se tijekom svog školovanja i/ili radnog vijeka usavršavali na temu teškoća učenja postići će bolje rezultate na upitniku.

U svrhu otkrivanja postoje li takve razlike, napravljena je usporedba broja točnih odgovora na pojedinim pitanjima između te dvije skupine profesora. Od ukupno šezdeset i šest ispitanika, dvadeset i devet (43,94%) ispitanika se tijekom svog školovanja i/ili radnog vijeka usavršavalo na temu teškoća učenja, te trideset i sedam ispitanika (56,06%) koji se tijekom svog školovanja i/ili radnog vijeka nisu usavršavali na temu teškoća učenja.

Profesori koji su se tijekom svog školovanja/radnog vijeka usavršavali na temu specifičnih poremećaja učenja u prosjeku su postizali rezultat od 16 bodova. Najmanji ostvareni broj bodova bio je 13 dok je najveći broj bodova bio 18.

Nadalje, profesori koji se tijekom svog školovanja/radnog vijeka nisu usavršavali na temu specifičnih poremećaja učenja postizali su niži prosječni rezultat od 15 bodova. U ovoj skupini ispitanika najmanji ostvareni broj bodova bio je 13, dok je maksimalni broj bodova bio 20.

Testiranje statističke značajnosti razlike između te dvije skupine pokazalo je da ne postoji statistički značajna razlika u rezultatima upitnika između profesora koji su se tijekom svog školovanja i/ili radnog vijeka usavršavali na temu teškoća učenja i onih koji nisu

($p=0,977$). Naime, obje skupine profesora upitnik su riješile približno slično. Rezultati t-testa prikazani su u Tablici 9.

	Broj riješenih upitnika	Najmanji broj bodova	Najveći broj bodova	Prosječni rezultat	Standardna devijacija	Vrijednost testa	Broj stupnjeva slobode	Značajnost razlika
Profesori koji su se usavršavali	29	13	18	15,55	1,502	0,029	64	0,997
Profesori koji se nisu usavršavali	37	13	20	15,54	1,556			

Tablica 9. Rezultati t-testa na cjelokupnom upitniku kod profesora koji su se tijekom školovanja/radnog vijeka usavršavali na temu specifičnih poremećaja učenja i onih koji se nisu usavršavali

Rezultati su gotovo jednaki između ove dvije skupine i statistički se značajno ne razlikuju. Pretpostavka je da je disleksija tema o kojoj se interaktivno priča te se spominje među profesorima hrvatskog jezika. Slična istraživanja pokazuju da literatura predstavlja glavni izvor informacija (71,70%). Nadalje, informacije su crpili iz seminara (67,40%), interneta (50%), iz novina i časopisa (37%) te od informacija pruženih od strane medicinskog osoblja (21,70%) (Brook i sur., 1999). Najčešće se njihova znanja svode na seformalno usavršavanje i saznanja iz iskustva (Yurdakal, Kirmizi, 2015) Ispitanici imaju osnovna znanja o podršci koju mogu pružiti učenicima s disleksijom, međutim uvijek ima mjesta za napredak Naime, većina profesora je upoznata s disleksijom, ali shvaćaju da im je potrebna dodatna edukacija o intervencijama i podrškama koje trebaju pružiti učenicima s disleksijom (Jones, Burden, 2010).

6.3. Obilježja odgovora ispitanik

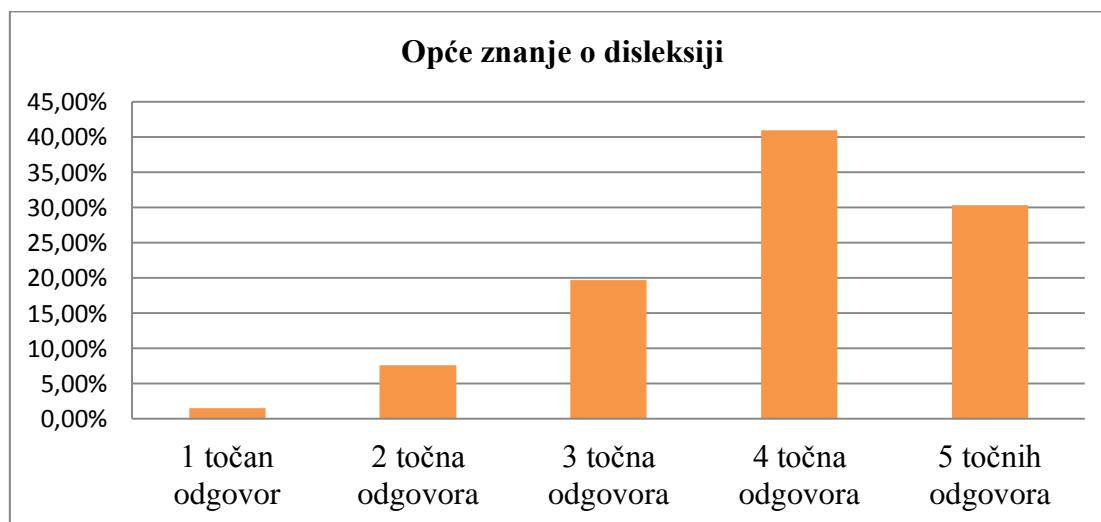
6.3.1. Opće znanje o disleksiji

Opće znanje o disleksiji dio je upitnika koji sadržava pet pitanja o osnovama disleksije. Ispitanicima su ponuđena četiri odgovora od kojih je samo jedan točan. Najmanji ostvareni broj bodova na ovom dijelu upitnika bio je 1 bod, dok je najveći ostvareni broj bio 5 bodova. Prosječni rezultat svih ispitanika na općem znanju o disleksiji je 3,9 boda. Rezultati deskriptivne statistike za opće znanje o disleksiji su prikazani u Tablici 10.

	Broj ispunjenih upitnika	Najmanji ostvoreni broj bodova	Najveći ostvoreni broj bodova	Prosječni rezultat	Standardna devijacija
Opće znanje o disleksiji	66	1,00	5,00	3,9091	0,97234

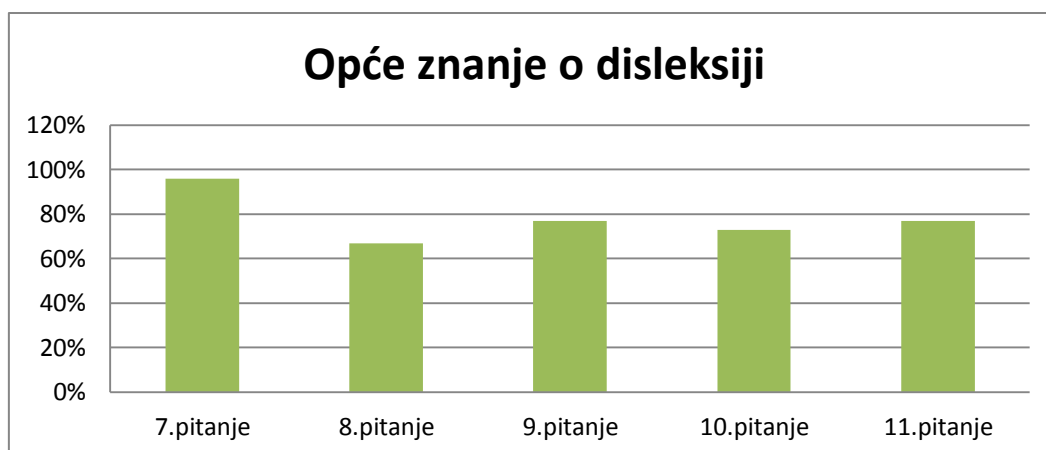
Tablica 10. Prikaz podataka deskriptive statistike na općem znanju o disleksiji

Jedan je ispitanik (1,5%) odgovorio samo na jedno pitanje točno. Pet ispitanika (7,6%) odgovorilo je točno na dva pitanja, a njih trinaest (19,7%) ostvarilo je tri točna odgovora. Dvadeset sedam ispitanika (40,9%) odgovorilo je točno na četiri pitanja, a dvadeset ispitanika (30,3%) je na sva pitanja dalo točan odgovor. Prikaz rezultata na općem znanju o disleksiji nalazi se na Slici 2.



Slika 2. Rezultati upitnika na općem znanju o disleksiji

Najmanje točnih odgovora u prvom dijelu upitnika postignuto je na pitanju broj 8 na koje je točno odgovorilo 67% ispitanika. Na pitanje broj 10 točno je odgovorilo 73% ispitanika, a na pitanja broj 11 i 9, 77% ispitanika. Najviše točnih odgovora bilo je na pitanju broj 7, točno je odgovorilo više od 90% ispitanika. Rezultati točnih odgovora ispitanika na općem znanju o disleksiji prikazani na Slici 3.



Slika 3. Rezultati točnih odgovora ispitanika na općem znanju o disleksiji

6.3.1.1. Prikaz rezultata na općem znanju o disleksiji kod profesora koji imaju manje od 10 godina radnog iskustva i onih koji imaju 10 i više godina radnog iskustva

Na općem znanju o disleksiji, profesori koji imaju manje od 10 godina radnog iskustva postigli su najmanje 1 bod. Najveći broj bodova prikupljen u ovom dijelu upitnika bio je maksimalan broj bodova (5). Ova skupina profesora postigla je prosječni rezultat od 4 boda.

S druge strane profesori koji imaju 10 ili više godina radnog iskustva postigli su najmanje 2 boda, dok je najveći broj bodova bio 5. Prosječan rezultat skupine profesora koji imaju 10 ili više godina radnog iskustva iznosio je 3,85. Podatci su prikazani u Tablici 11.

	Broj ispunjenih upitnika	Najmanji ostvareni broj bodova	Najveći ostvareni broj bodova	Prosječni rezultat	Standardna devijacija
Manje od 10 godina radnog iskustva	26	1,00	5,00	4,0000	0,97980
10 i više godina radnog iskustva	40	2,00	5,00	3,8500	0,97534

Tablica 11. Prikaz podataka deskriptivne statistike na općem znanju o disleksiji s obzirom na radno iskustvo profesora

6.3.1.2. Prikaz rezultata na općem znanju o disleksiji kod profesora koji su se tijekom radnog vijeka susretali s učenicima s disleksijom i onih koji se tijekom svog radnog vijeka nisu susretali s učenicima s disleksijom

Profesori koji su se tijekom svog radnog vijeka susreli s učenicima s disleksijom postizali su prosječni rezultat od 3,90 boda. Najmanji ostvareni broj bodova je 2, dok je najveći ostvareni broj bio maksimalan broj bodova (5).

S druge strane, profesori koji se tijekom svog radnog vijeka nisu susreli s učenicima s disleksijom ostvarili su prosječni rezultat od 3,94 boda. U ovoj skupini najmanji ostvareni broj bodova iznosio je 1, a najviše su u ovom dijelu upitnika ostvarili 5 bodova. Podatci su prikazani u Tablici 12.

	Broj ispunjenih upitnika	Najmanji ostvareni broj bodova	Najveći ostvareni broj bodova	Prosječni rezultat	Standardna devijacija
Profesori koji su se susreli s učenicima s disleksijom	50	2,00	5,00	3,9000	0,90914
Profesori koji se nisu susreli s učenicima s disleksijom	16	1,00	5,00	3,9375	1,18145

Tablica 12. Prikaz podataka deskriptivne statistike na općem znanju o disleksiji s obzirom na ispitanikove susrete s učenicima s disleksijom

6.3.1.3. Prikaz rezultata na općem znanju o disleksiji kod profesora koji su se tijekom svog školovanja/ radnog vijeka usavršavali na temu specifičnih poremećaja učenja i onih koji se tijekom svog školovanja/ranog vijeka nisu usavršavali

Profesori koji su se tijekom školovanja/radnog vijeka usavršavali na temu specifičnih poremećaja učenja u ovom dijelu upitnika koji ispituje opće znanje o disleksiji postigli su najmanje 2 boda. Najveći ostvareni rezultat bio je 5 bodova, dok je prosječni ostvareni rezultat iznosio 3,97.

Nadalje, kod profesora koji se tijekom školovanja/radnog vijeka nisu usavršavali na temu specifičnih poremećaja učenja najmanji ostvareni broj bodova bio je 1, a najveći 5 bodova. Prosječni rezultat ove skupine iznosio je 3,86 boda. Podatci su vidljivi u Tablici 13.

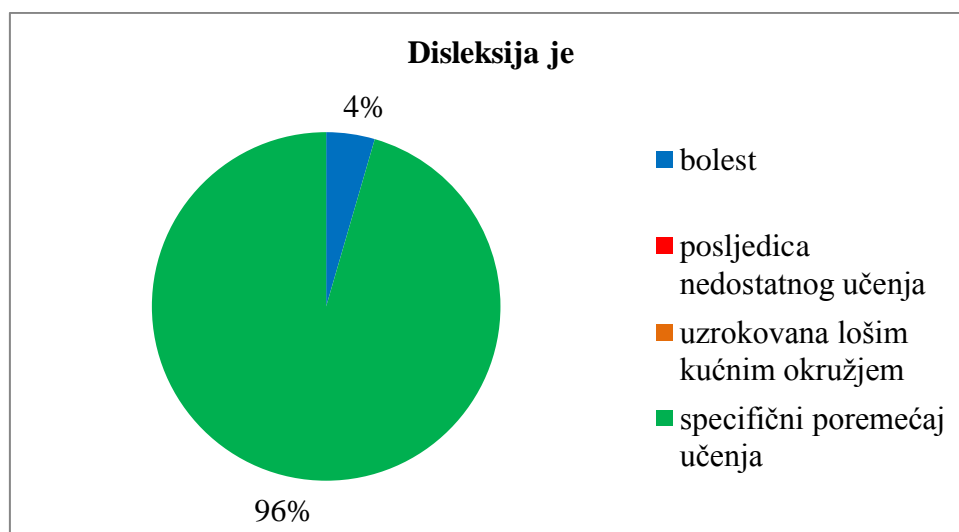
	Broj ispunjenih upitnika	Najmanji ostvareni broj bodova	Najveći ostvareni broj bodova	Prosječni rezultat	Standardna devijacija
Profesori koji su se usavršavali	29	2,00	5,00	3,9655	1,08505
Profesori koji se nisu usavršavali	37	1,00	5,00	3,8649	0,88701

Tablica 13. Prikaz podataka deskriptivne statistike na općem znanju o disleksiji s obzirom na usavršavanja profesora (na temu Specifični poremećaji učenja)

6.3.1.4. Prikaz pitanja u općem znanju o disleksiji

6.3.1.4.1. Definicija disleksije

Prvo pitanje upitnika odnosilo se na definiciju disleksije. Ponuđenu definiciju definirala je Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM–5, 2013). Navode kako se u specifične poremećaje učenja ubraja disleksija (poremećaj čitanja), disgrafija (poremećaj pisanja) te diskalkulija (poremećaj matematičkih sposobnosti) (DSM-5, 2013).Odgovori na pitanje prikazani su na Slici 4.



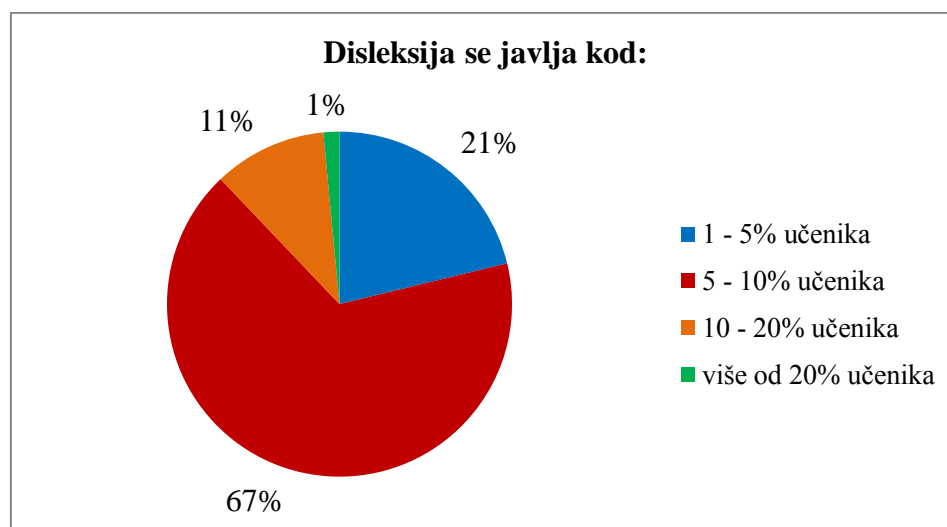
Slika 4. Odgovori ispitanika na 7. pitanje upitnika

Na pitanje su točno odgovorila šezdeset i tri ispitanika (95,5%). Svega su tri ispitanika (4,5%) mislila da je disleksija bolest. Niti jedan ispitanik nije mislio da je disleksija posljedica nedostatnog učenja ili da je uzrokovana lošim kućnim okruženjem. Visok postotak točnih odgovora pokazuje da su profesori upućeni kako je disleksija poremećaj učenja, tj. susreli su se s takvom definicijom. Tijekom godina dostupne informacije i sve veći broj učenika s disleksijom doveli se do zadovoljavanja temeljnih znanja o disleksiji kod profesora.

Kada govorimo o disleksiji uvijek se stavlja naglasak da je disleksija teškoća, a ne bolest. No, kako ispitanici nisu upoznati s takvom terminologijom vjerojatno je zbog toga došlo do odabira bolesti kao odgovora što je rezultiralo ovakvim odgovorima.

6.3.1.4.2. Učestalost disleksije

Drugo pitanje odnosilo se na učestalost disleksije. Točnim odgovorom smatrala se učestalost od 5 do 10%, kakvom je ista procijenjena od strane brojnih stručnjaka (DSM-5). Odgovori ispitanika na drugo pitanje prikazani su na Slici 5.



Slika 5. Odgovori ispitanika na 8. pitanje upitnika

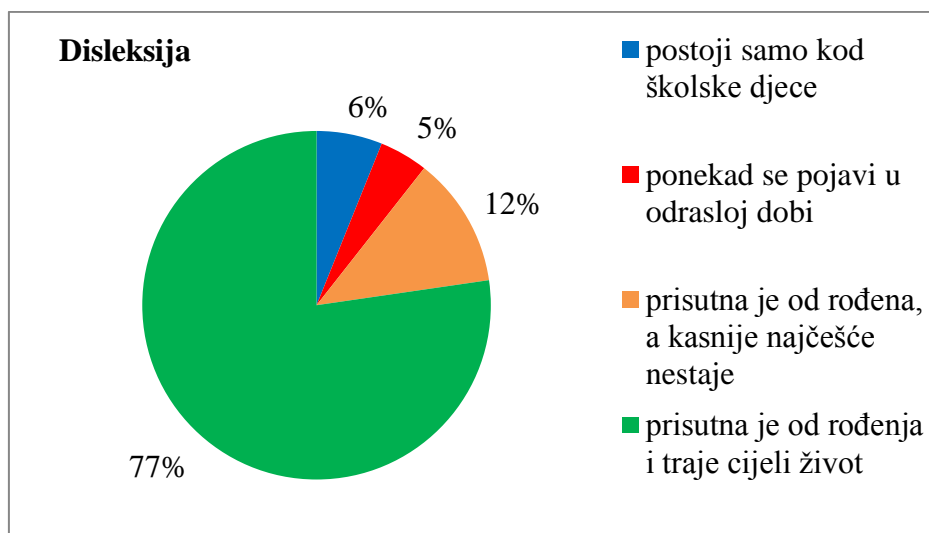
Na drugo pitanje točno su odgovorila četrdeset i četiri ispitanika (66,7%). Četrnaest je ispitanika (21,2%) učestalost disleksije procijenilo na 1 do 5% učenika, sedam ispitanika (10,6%) na 10 do 20%, a jedan ispitanik (1,5%) na više od 20%.

Prema već provedenim istraživanjima, očekivalo se nešto slabije poznavanje učestalosti disleksije. Brook i sur. (1999) u svojem su istraživanju dobili podatak da 71,86% srednjoškolskih profesora ne zna kolika je učestalost disleksije te su je većinom procjenjivali

na 10 do 20% . Moguće je da je ispitanike procjena navedenih odgovora dovela do onog što je prihvatljivo, tj. točnog odgovora. No, u situaciji da su ispitanici sami morali upisivati vrijednosti, procjenjuje se da bi bilo manje točnih odgovora.

6.3.1.4.3. Pojava i trajanje disleksije

Treće pitanje odnosilo se na vrijeme nastanka disleksije te njezino trajanje. Točan odgovor bio je taj da je disleksija prisutna od rođenja te traje cijeli život. Odgovori ispitanika prikazani su na Slici 6.

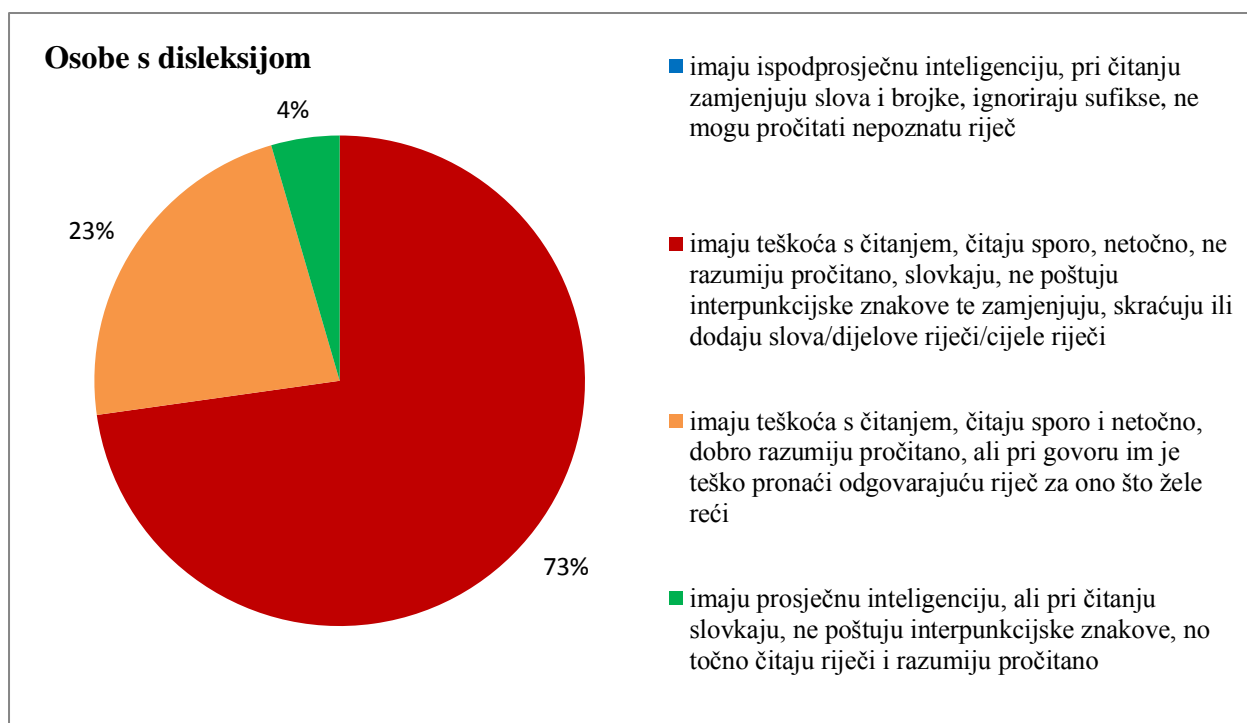


Slika 6. Odgovori ispitanika na 9. pitanje upitnika

Pedeset i jedan ispitanik (77,3%) točno je odgovorilo na treće pitanje. Osam ispitanika (12,1%) mislilo je da je disleksija prisutna od rođenja, a da kasnije najčešće nestaje. Da se disleksija ponekad pojavi u odrasloj dobi mislilo je tri ispitanika (4,5%), a svega su četiri ispitanika (6,1%) smatrala da disleksija postoji samo kod školske djece.

6.3.1.4.4. Manifestacija disleksije

Četvrto pitanje odnosilo se na manifestaciju disleksije. Točnim odgovorom smatrao se odgovor da osobe s disleksijom imaju teškoća s čitanjem, čitaju sporo, netočno, ne razumiju pročitano, slovkaju, ne poštuju interpunkcijske znakove te zamjenjuju, skraćuju ili dodaju slova/dijelove riječi/ cijele riječi. Odgovor na to pitanje najtočniji je i najdetaljniji u opisu manifestacije disleksije s obzirom na ostale ponuđene odgovore. Odgovori ispitanika na drugo pitanje prikazani su na Slici 7.

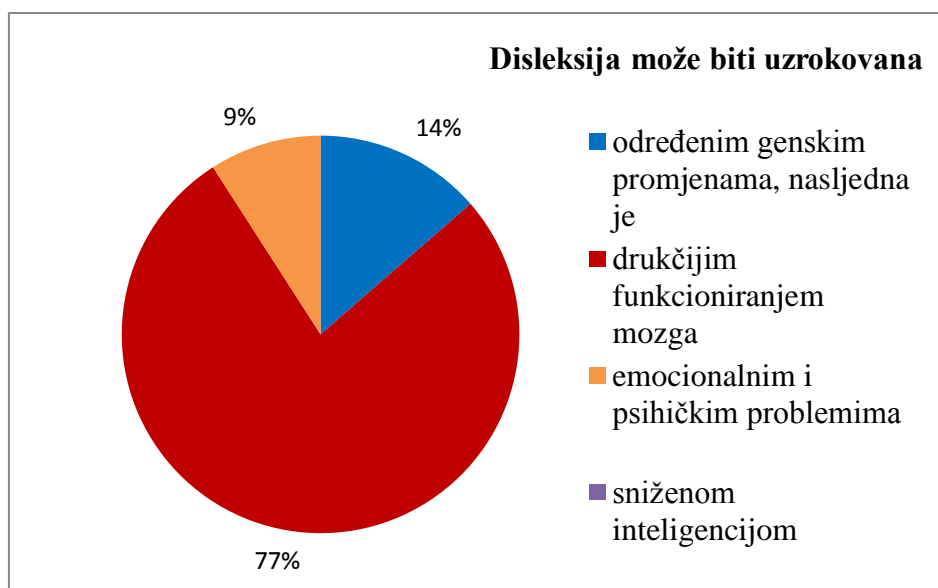


Slika 7. Odgovori ispitanika na 10. pitanje upitnika

Četrdeset i osam ispitanika (72,7%) točno je odgovorilo na četvrto pitanje. Petnaest ispitanika (22,7%) mislilo je da je osobe s disleksijom imaju teškoća s čitanjem, čitaju sporo i netočno, dobro razumiju pročitano, ali pri govoru im je teško pronaći odgovarajuću riječ za ono što žele. Ovaj odgovor sadrži većinu obilježja disleksije i nije netočan, no drugi je odgovor onaj koji sadrži detaljnija i preciznija obilježja disleksije. Da osobe s disleksijom imaju prosječnu inteligenciju, ali pri čitanju slovka ju, ne poštuju interpunkcijske znakove, no točno čitaju riječi i razumiju pročitano mislilo je tri ispitanika (4,5%). Nitko od ispitanika nije ponudio odgovor da osobe s disleksijom imaju ispodprosječnu inteligenciju, pri čitanju zamjenjuju slova i brojke, ignoriraju sufikse, ne mogu pročitati nepoznatu riječ.

6.3.1.4.5. Uzrok disleksije

Zadnje pitanje drugog dijela upitnika odnosilo se na uzrok disleksije. Točnim odgovorom smatralo se drukčije funkcioniranje mozga te je isto procijenjena od strane brojnih stručnjaka. Odgovori ispitanika na pitanje prikazani su na Slici 8.



Slika 8. Odgovori ispitanika na 11. pitanje upitnika

Pedeset i jedan ispitanik (77,3%) točno je odgovorio na peto pitanje. Devet ispitanika (13,6%) mislilo je da je disleksija uzrokovana određenim genskim promjenama, točnije da je nasljedna. Da je disleksija uzrokovana emocionalnim i psihičkim problemima mislilo je šest ispitanika (9,1%), nitko od ispitanika nije odgovorio da je disleksija uzrokovana sniženom inteligencijom, što je pozitivan ishod upitnika. Naime, svi profesori jasno znaju kako osobe s disleksijom imaju urednu inteligenciju.

6.3.2. Podrška i suradnja kod učenika s disleksijom

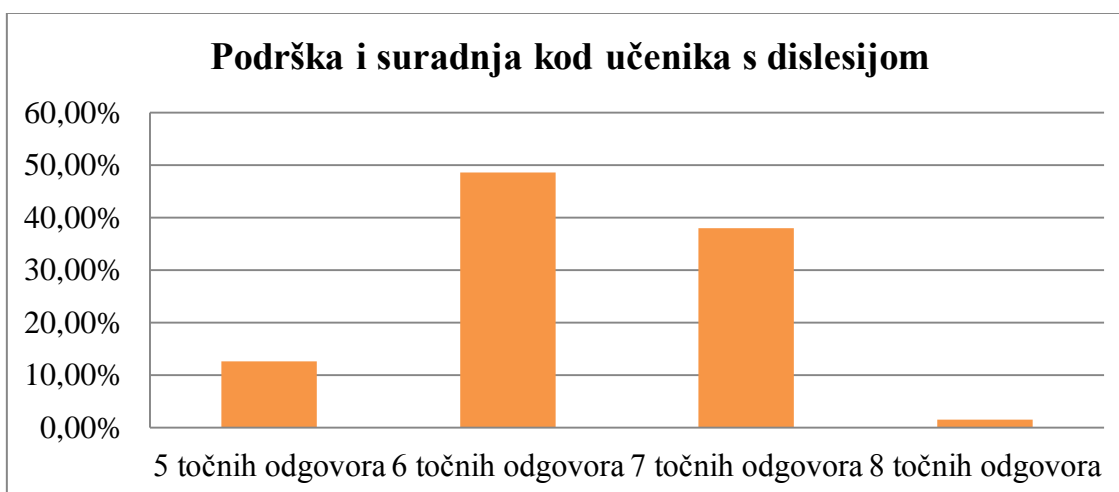
Na ovom dijelu upitnika ispitivana je podrška i suradnja kod učenika s disleksijom te je bilo ponuđeno 8 tvrdnji na navedenu temu. Od ispitanika se tražilo da zaokruže radi li se o točnoj ili netočnoj tvrdnji.

Najmanji broj ostvarenih bodova iznosio je 5, a najviše ostvaren rezultat iznosio je 8 bodova, što je ujedno i maksimalan broj bodova u ovom dijelu upitnika. Prosječni rezultat iznosio je 6,29 bodova. Navedeni podatci prikazani su u Tablici 14.

	Broj ispunjenih upitnika	Najmanji ostvoreni broj bodova	Najveći ostvoreni broj bodova	Prosječni rezultat	Standardna devijacija
Podrška i suradnja	66	5,00	8,00	6,2879	0,69648

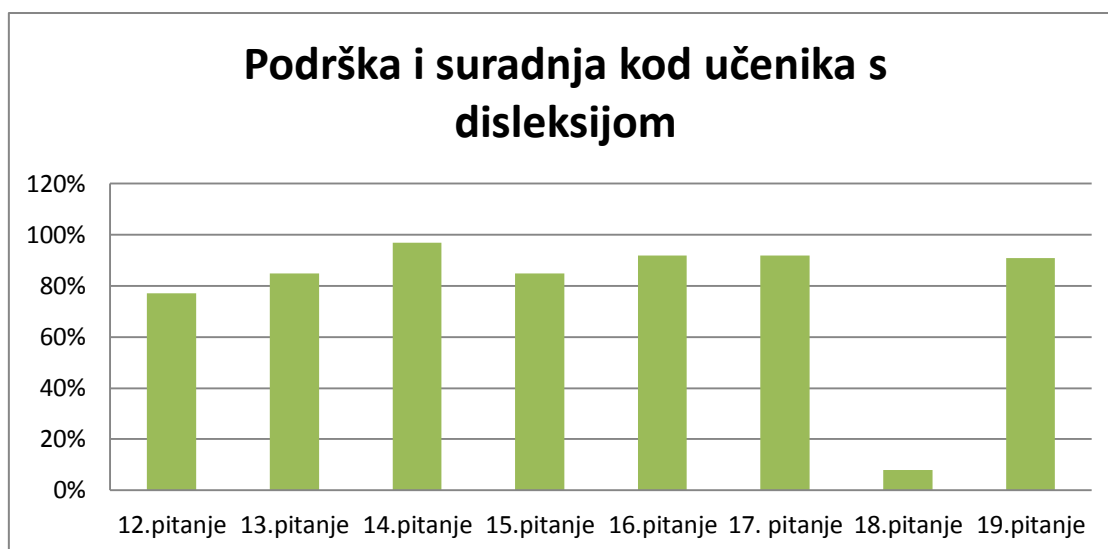
Tablica 14. Prikaz podataka deskriptivne statistike za podršku i suradnju učenika s disleksijom

Najniži ostvoreni bodovni rezultat od 5 točnih odgovora ostvarilo je osam ispitanika (12,5%). Trideset i dva ispitanika (48,5%) postigla su 6 točnih odgovora, a dvadeset i pet ispitanika (37,9%) imalo je 7 točnih odgovora. U ovom segmentu upitnika samo je jedan ispitanik (1,5%) ostvario svih 8 bodova. Prikaz rezultata na podršci i suradnji kod učenika disleksijom nalazi se na Slici 9.



Slika 9. Rezultati upitnika na podršci i suradnji kod učenika s disleksijom

Nadalje, najmanji broj točnih odgovora u drugom dijelu upitnika je na pitanju broj 18. To pitanje točno je riješilo samo 8% ispitanika. Na pitanje broj 12 točno je odgovorilo 77% ispitanika, dok se na pitanjima 13 i 15 taj postotak povećao na 85%. Naime, 92% ispitanika točno je odgovorilo na pitanja broj 16, 17 i 19, dok je najveći postotak točnih odgovora bio na pitanju 14, na koje je 97% ispitanika točno odgovorilo. Rezultati točnih odgovora ispitanika prikazani su na Slici 10.



Slika 10. Rezultati točnih odgovora ispitanika na drugom dijelu upitnika

6.3.2.1. Prikaz rezultata na podršci i suradnji kod učenika s disleksijom kod profesora koji imaju manje od 10 godina radnog iskustva i onih koji imaju 10 i više godina radnog iskustva

Skupina profesora koja ima manje od 10 godina radnog iskustva u ovom dijelu upitnika ostvarila je najmanje 5 bodova. Najveći ostvareni broj bodova je maksimalan, točnije 8. Prosječni rezultat ove skupine iznosio je 6,38 bodova.

Profesori koji imaju 10 i više godina radnog iskustva ostvarili su najmanje 5 bodova dok je najveći broj bodova, u ovom segmentu upitnika, iznosio 7. Prosječni postignuti rezultat je 6,22 boda. Navedeni podatci vidljivi su u Tablici 15.

	Broj ispunjenih upitnika	Najmanji ostvareni broj bodova	Najveći ostvareni broj bodova	Prosječni rezultat	Standardna devijacija
Manje od 10 godina radnog iskustva	26	5,00	8,00	6,3846	0,69725
10 i više godina radnog iskustva	40	5,00	7,00	6,2250	0,69752

Tablica 15. Prikaz podataka deskriptivne statistike na podršci i suradnji učenika s disleksijom s obzirom na radno iskustvo profesora

6.3.2.2. Prikaz rezultata na podršci i suradnji kod učenika s disleksijom kod profesora koji su se tijekom radnog vijeka susretali s učenicima s disleksijom i onih koji se tijekom svog radnog vijeka nisu susretali s učenicima s disleksijom

Profesori koji su se tijekom svog radnog vijeka susreli s učenicima s disleksijom postizali su prosječni rezultat od 6,30 boda. Naime, najmanji ostvareni broj bodova bio je 5 bodova dok je najveći ostvareni broj bio maksimalan broj bodova (8).S druge strane, profesori koji se tijekom svog radnog vijeka nisu susreli s učenicima s disleksijom ostvarili su prosječni rezultat od 6,25 bodova. U ovoj skupini najmanji ostvareni broj bodova je 5, a najviše su ostvarili 7 bodova u ovom dijelu upitnika. Podatci su vidljivi u Tablici 16.

	Broj ispunjenih upitnika	Najmanji ostvareni broj bodova	Najveći ostvareni broj bodova	Prosječni rezultat	Standardna devijacija
Profesori koji su se susreli s učenicima s disleksijom	50	5,00	8,00	6,3000	0,67763
Profesori koji se nisu susreli s učenicima s disleksijom	16	5,00	7,00	6,2500	0,77460

Tablica 16. Prikaz podataka deskriptivne statistike na podršci i suradnji učenika s disleksijom s obzirom na ispitanikove susrete s učenicima s disleksijom

6.3.2.3. Prikaz rezultata na podršci i suradnji kod učenika s disleksijom kod profesora koji su se tijekom svog školovanja/ radnog vijeka usavršavali na temu specifičnih poremećaja učenja i onih koji se tijekom svog školovanja/radnog vijeka nisu usavršavali

Profesori koji su se tijekom školovanja/radnog vijeka usavršavali na temu specifičnih poremećaja učenja na podršci i suradnji postigli su najmanje 5 bodova. Najveći ostvareni rezultat bio je 7, dok je prosječni rezultat iznosio 6,14 bodova.

Kod profesora koji se tijekom školovanja/radnog vijeka nisu usavršavali na temu specifičnih poremećaja učenja najmanji ostvareni broj bodova bio je 5, a najveći 8.

Prosječni rezultat ove skupine iznosio je 6,40 bodova. Navedeni podatci vidljivi su u Tablici 17.

	Broj ispunjenih upitnika	Najmanji ostvareni broj bodova	Najveći ostvareni broj bodova	Prosječni rezultat	Standardna devijacija
Profesori koji su se usavršavali	29	5,00	7,00	6,1379	0,63943
Profesori koji se nisu usavršavali	37	5,00	8,00	6,4054	0,72493

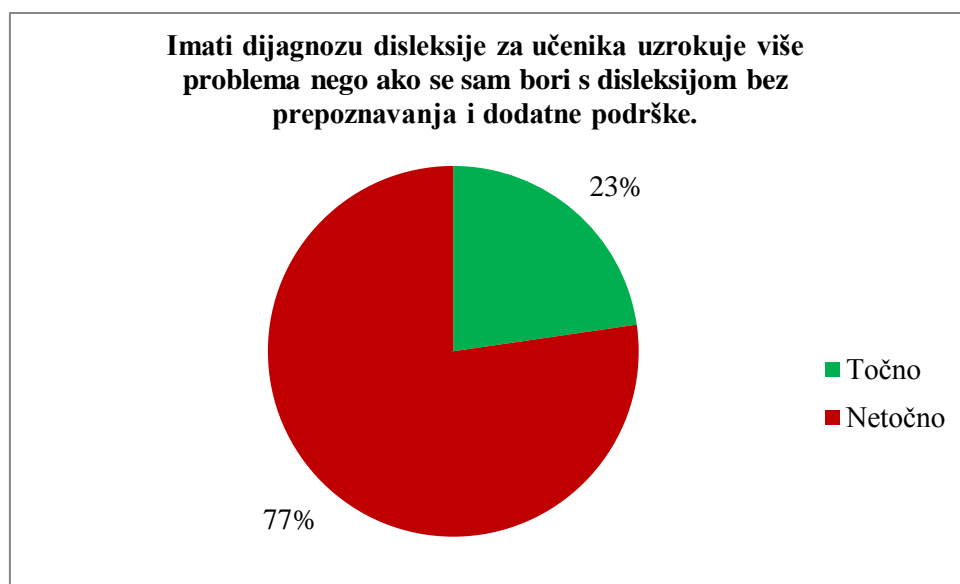
Tablica 17. Prikaz podataka deskriptivne statistike na podršci i suradnji učenika s disleksijom s obzirom na usavršavanje profesora (na temu Specifičnih poremećaja učenja).

6.3.2.4. Prikaz pitanja i rezultati odgovora u podršci i suradnji kod učenika s disleksijom

6.3.2.4.1. Dijagnoza disleksije

Imati dijagnozu disleksije za učenika znači pravo na program obrazovanja koji uključuje primjenu individualiziranih postupaka ili prilagodbi u skladu s rješenjima o načinu i obliku školovanja, kao i podršku koja mu je potrebna te bi mu to trebalo olakšavati učenje gradiva i zapravo osigurati postizanje akademskog uspjeha u skladu s mogućnostima i uloženom trudu/učenju. Ukoliko učenik nema dijagnozu, njegovo gradivo i materijali isti su kao i kod drugih učenika koji nemaju teškoće te mu tako otežavaju školovanje i mogu biti razlogom emocionalnih problema zbog neuspjeha.

U tvrdnji „Imati dijagnozu disleksije za učenika uzrokuje više problema nego ako se sam bori s disleksijom bez prepoznavanja i dodatne podrške.“ točnim odgovorom smatrao se odgovor „netočno“ odnosno dijagnoza disleksije za učenika ne uzrokuje više problema nego ako se sam bori s disleksijom bez prepoznavanja i potpore. Odgovori na pitanje prikazani su na Slici 11.



Slika 11. Odgovori ispitanika na 12. pitanje upitnika

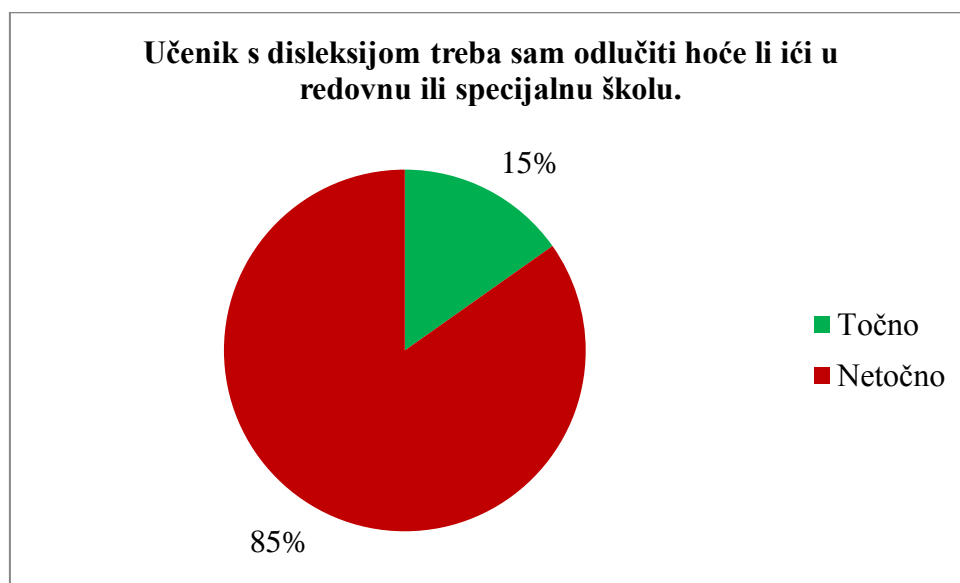
Na ovo pitanje točno je odgovorio pedeset i jedan ispitanik (77,3%). Petnaest ispitanika (22,7%) odgovorilo je netočno smatrajući je učeniku lakše ukoliko se sam bori s disleksijom bez prepoznavanja i dodatne podrške.

Profesori koji su odgovorili da je tvrdnja točna, smatraju disleksiju problemom za učenika u okolini i samom obrazovanju. Pretpostavka je da su ovakvi rezultati posljedica učenikovog zataškavanja dijagnoze disleksije zbog mogućeg etiketiranja učenika od strane vršnjaka i profesora.

6.3.2.4.2. Škola koju polazi učenik s disleksijom

Ovo pitanje upitnika odnosilo se na provjeru znaju li profesori da učenici s disleksijom zapravo nemaju drugih poteškoća osim onih sa čitanjem i pisanjem te računanjem. Naime, specijalne škole, organizirane su kao i redovne, samo se u specijalnim školama školuju djeca koja imaju problema s vidom, sluhom, govorom, autistična djeca i djeca sa sniženom inteligencijom (ispod 65), radi se o težim poremećajima i poteškoćama, koje ne zadovoljavaju obrazovanje u redovnim uvjetima. Učenik s disleksijom niti u jednom od tih područja nema velike poteškoća, može usvajati redovno gradivo i školovati se u redovnim uvjetima s individualiziranim pristupom. Stoga učenici s disleksijom nemaju potrebu ići u specijalne škole.

U skladu s navedenim, točnim odgovorom na ovo pitanje smatrao se odgovor „netočno“ odnosno da osobe s disleksijom ne biraju hoće li ići u redovnu ili specijalnu školu, već polaze redovne škole. Dobiveni odgovori prikazani su na Slici 12.



Slika12. Odgovori ispitanika na 13. pitanje upitnika

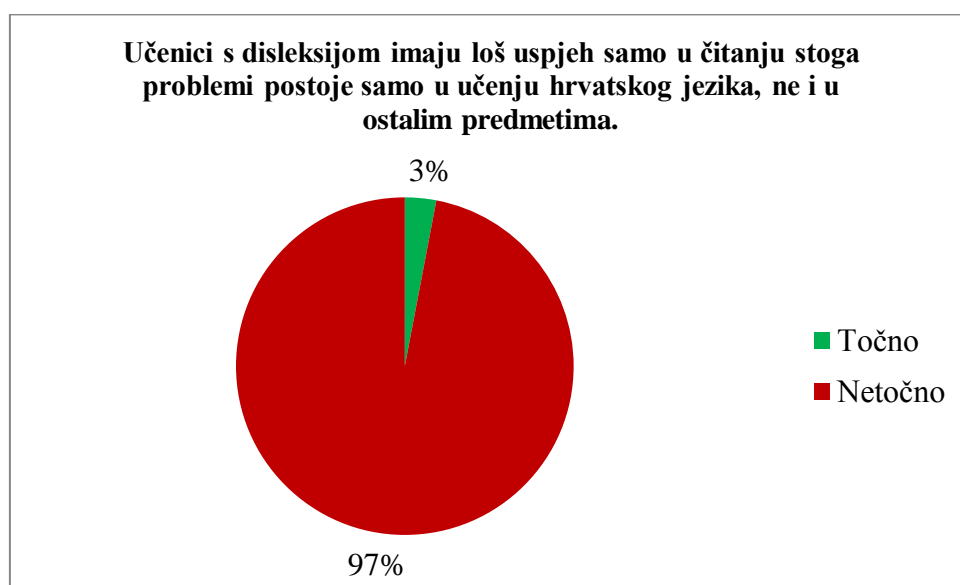
Na ovo pitanje točno je odgovorilo pedeset i šest ispitanika (84,8%). Deset ispitanika (15,2%) odgovorilo je netočno smatrajući da osobe s disleksijom mogu birati žele li ići u specijalnu ili redovnu školu. Ovaj rezultat predstavlja poražavajuće saznanje pošto bi profesori kao odgojno-obrazovni djelatnici trebali biti informirani o težini i klasifikaciji teškoće koje zahtijevaju specijalnu školu.

6.3.2.4.3. Problemi samo u hrvatskom jeziku

Treće pitanje odnosilo se na uspjeh ostalih nastavnih predmeta učenika s disleksijom. Naime, ako učenik ima disleksiju podrazumijeva se da ima poteškoće s čitanjem, tako da će uz poteškoće hrvatskog jezika imati poteškoće sa svim predmetima koji traže učenje pisanog gradiva i pisanih zadataka. Događa se da, nakon relativno uspješne terapije, učenik s disleksijom počne čitati puno bolje, ali tek onda počinju teškoće u shvaćanju, organiziranju i pamćenju pojmova u lekcijama iz povijesti, zemljopisa, biologije ili stranog jezika. Brojni sati provedeni nad knjigom, učenicima s disleksijom ne pomažu. Počinju problemi s izdvajanjem, grupiranje i pamćenjem podataka koji su navedeni u udžbenicima. Teško im je pronaći uporišne točke za pamćenje kronološkog slijeda događanja ili slijeda postupaka pri izvođenju matematičkih operacija.

Iako djeca s disleksijom najčešće imaju dobre matematičke sposobnosti i razvijeno matematičko mišljenje, problem nastaje kod manipuliranja numeričkih simbola, odnosno razumijevanja i pamćenja istih. Nadalje, pojmovi koje usvajaju često imaju značenja koja nisu posve adekvatna, niži pojmovi ponekad zatvaraju mogućnost građenja viših, neke riječi bivaju shvaćene suviše doslovno. To osobito narušava stvaranje dubljeg razumijevanja književnih tekstova i čini neprivlačnim čitanje lektira. Sve to uzrokuje da učenici s disleksijom, iako stječu sposobnosti čitanja i pisanja koje im omogućuju samostalno učenje, ipak učenjem ne postižu rezultate koji bi odgovarali uloženom trudu i vremenu (Bjelica i sur., 2005)

U skladu s navedenim, točnim odgovorom se smatrao odgovor „netočno“ odnosno da osobe s disleksijom nemaju problema samo u učenju hrvatskog jezika, nego imaju probleme i u ostalim predmetima. Odgovori na pitanje prikazani su na Slici 13.



Slika 13. Odgovori ispitanika na 14. pitanje upitnika

Na ovo pitanje točno je odgovorilo šezdeset i četiri ispitanika (97%). Dva ispitanika (3%) odgovorilo je netočno smatrajući da osobe s disleksijom imaju poteškoće samo u učenju hrvatskog jezika, ne i u ostalim predmetima.

6.3.2.4.4. *Socijalni i emocionalni problem*

Ovo pitanje upitnika odnosilo se na socijalne i emocionalne probleme s kojima su suočene osobe s disleksijom. Često se ti problemi javljaju ako ostali učenici u razredu ne razumiju teškoću s kojom se bore učenici ili ispitivanja koja rezultiraju porugom u razredu. No, s bez pomoći i osoba koji su svjesni njihovih teškoća većina učenika s disleksijom će se

teže i lošije školovati. Svako dijete gradi svoje samopoštovanje kroz doživljavanje uspjeha u odnosima s drugima i u ispunjavanju razvojnih zadataka, a neuspjeh može rezultirati osjećajem neadekvatnosti i inferiornosti. Učenik s disleksijom počinje sve više razmišljati o tome kako ga drugi učenici vide i na njega utječe doživljaj neuspjeha dok ne može ispuniti standarde učenja čitanja i pisanja. Mnogi emocionalni problemi povezani s disleksijom javljaju se iz frustracija u školskim ili socijalnim situacijama. Frustracija djece s disleksijom često se usredotočuje na njihovu nesposobnost da zadovolje očekivanja. (Bjelica i sur, 2005).

Točnim odgovorom na ovu tvrdnju smatrao se odgovor „točno“ odnosno da su učenici s disleksijom često suočeni sa socijalnim i emocionalnim problemima. Odgovori na pitanje prikazani su na Slici 14.



Slika 14. Odgovori ispitanika na 15. pitanje upitnika

Na ovo pitanje točno je odgovorilo pedeset i šest ispitanika (84,8%). Deset ispitanika (15,2%) odgovorilo je netočno smatrajući da osobe s disleksijom nisu suočeni sa socijalnim i emocionalnim problemima.

6.3.2.4.5. *Stručni tim u školama*

Treba li samo stručni tim škole rješavati probleme koje ima učenik s disleksijom bila je sljedeća tvrdnja upitnika. Naime, kada učeniku s disleksijom treba pomoć, tu ulogu obavlja stručni tim škole, jednako kao i profesori. Profesori trebaju pružiti pravu podršku i određene prilagodbe te tako ocjenjivati učenika u skladu s njegovim znanjima i mogućnostima.

Stručni će se tim baviti i staviti fokus na jake strane te će u tom smjeru pomagati učeniku. No, uz stručni tim svakako trebaju stajati profesori te pomagati s usvajanjem gradiva i suradnjom učenika te njegovim okruženjem. Isto tako, stručni tim (psiholozi, logopedi, socijalni pedagozi i sl.) dužan je dati podršku nastavnicima u izradi i provedbi primjerenih programa i nastavnih materijala te pružati podršku učenicima i roditeljima.

U skladu s navedenim, točnim odgovorom na ovo pitanje smatrao se odgovor „netočno“ odnosno da ne treba samo stručni tim škole rješavati probleme koje možda ima učenik s disleksijom. Odgovori na pitanje prikazani su na Slici 15.



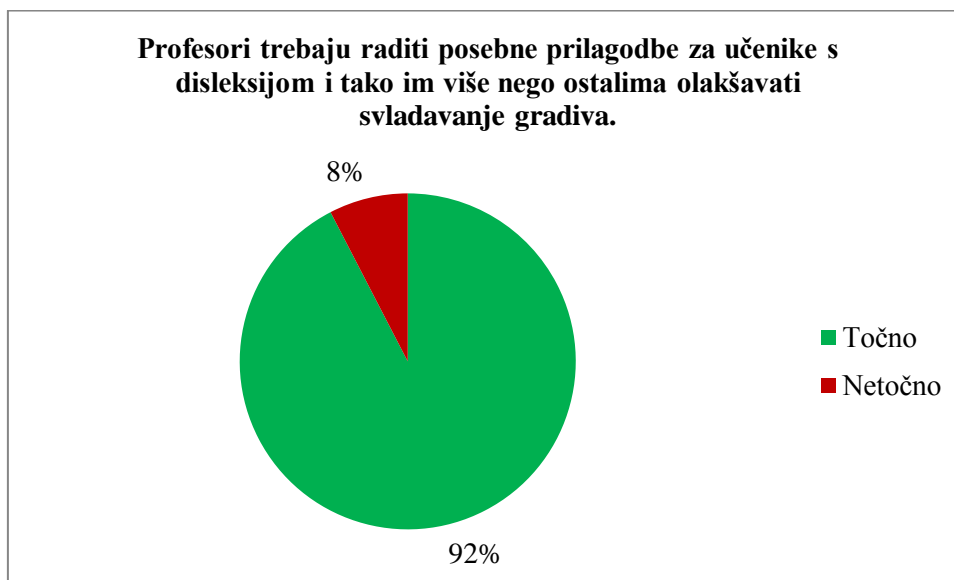
Slika 15. Odgovori ispitanika na 16. pitanje upitnika

Na ovo pitanje točno je odgovorio šezdeset i jedan ispitanik (92,4%). Pet ispitanika (7,6%) odgovorilo je netočno smatrajući da učenicima s disleksijom samo stručni tim treba pomoći u rješavanju problema.

6.3.2.4.6. Posebne prilagodbe

Ovo pitanje ukazivalo je na odnos posebnih prilagodbi za učenike za disleksijom te hoće li neprilagođavanje sadržaja nastave utjecati na svladavanje gradiva. Naime, ne radi se o prilagodbama poput smanjivanja gradiva već o jezičnim i perceptivnim prilagodbama koje bi učeniku olakšale čitanje i razumijevanje teksta te tako olakšalo i učenje gradiva (Bjelica i sur., 2005).

U skladu s navedenim, točnim odgovorom na ovo pitanje smatrao se odgovor „netočno“ odnosno da ukoliko profesori rade posebne prilagodbe za učenike s disleksijom, istima će to olakšati svladavanje gradiva, a ne ga olakšati. Odgovori na prvo pitanje prikazani su na Slici 16.



Slika 16. Odgovori ispitanika na 17. pitanje upitnika

Na ovo pitanje točno je odgovorio šezdeset i jedan ispitanik (92,4%). Pet ispitanika (7,6%) odgovorilo je netočno smatrajući da profesori ne trebaju raditi posebne prilagodbe kako bi učenicima s disleksijom olakšali svladavanje gradiva.

6.3.2.4.7. Poruge u učinioci

Ovom tvrdnjom provjeravalo se koliko su profesori spremni reagirati na poruge u razredu izazvane od strane drugih učenika prema učeniku s disleksijom. Uz disleksiju koja mu otežava točno i tečno čitanje te razumijevanje pročitano, poruga u razredu je još jedan čimbenik koji bi učeniku moglo otežati daljnje školovanje. U toj situaciji profesori, kao osobe koje su zadužene za klimu razreda, također su dužni reagirati na porugu u razredu i zaustaviti ju.

Naime, točnim odgovorom na ovo pitanje smatrao se odgovor „točno“ odnosno da je profesor odgovoran za porugu koja se javi u razredu ukoliko učenik s disleksijom još nije usvojio čitanje. Odgovori na pitanje prikazani su na Slici 17.



Slika 17. Odgovori ispitanika na 18. pitanje upitnika

Na ovo pitanje točno je odgovorilo pet ispitanika (7,6%). Šezdeset i jedan ispitanik (92,4%) odgovorilo je netočno smatrajući da profesor nije odgovoran za porugu koja je izazvana nepravilnim čitanjem učenika s disleksijom.

Ovakvi rezultati su uvelike prisutni zbog toga što govorimo u srednjoj školi, te profesori očekuju kako u njihov razred dolaze učenici čije su vještine čitanja i pisanja usvojene te u tom trenu za njih prestaje onaj dio odgoja, ali započinje dio obrazovanja učenika. Isto tako, u obzir se treba uzeti da osoba koja ima disleksiju ne može čitati tečno i točno, ali isto tako treba se voditi računa i o težina teškoće te se razredu treba objasniti da to nije stanje za porugu. S druge strane, ukoliko profesor ima uvid u stanje učenika s disleksijom, pred razrednom okolinom ga ne bi trebao dovoditi u situaciju gdje osoba može biti vrijeđana zbog nečeg što ne može i teško joj je usvojiti. Upravo su profesori ti koji su odgovorni za klimu u razredu te se pri svakoj pojavi neke poruge treba stati na kraj.

6.3.2.4.8. *Isticanje grešaka u razredu*

Ova tvrdnja upitnika odnosila se na isticanje pogrešaka pred razredom koje je napravio učenik s disleksijom. Učenike se svakako treba upoznati s teškoćom s kojom se susreće njihov vršnjak, ali ne tako da bi se učenika s disleksijom dovelo u neugodnu situaciju i time rezultiralo pogoršanjem ocjena i ponašanja u obrazovanju. Ukoliko se ostalim učenicima treba objasniti o kakvoj se teškoći radi, objašnjava se pomoću općenitih primjera, a ne na greškama prisutnog pojedinca (Bjelica i sur., 2005).

U skladu s navedenim, točnim odgovorom na ovo pitanje smatrao se odgovor „netočno“ odnosno da profesor ne bi trebao javno isticati grešku u čitanju i pisanju pred svim učenicima u razredu. Odgovori na pitanje prikazani su na Slici 18.



Slika 18. Odgovori ispitanika na 19. pitanje upitnika

Na ovo pitanje točno je odgovorilo šezdeset ispitanika (90,9%). Šest ispitanika (9,1%) odgovorilo je netočno smatrajući da profesor treba javno isticati greške u čitanju i pisanju osobe s disleksijom kako bi ostali učenici shvatili o kakvoj se teškoći radi.

6.3.3. Prilagodbe nastavnih materijala i postupak vrednovanja učenika s disleksijom

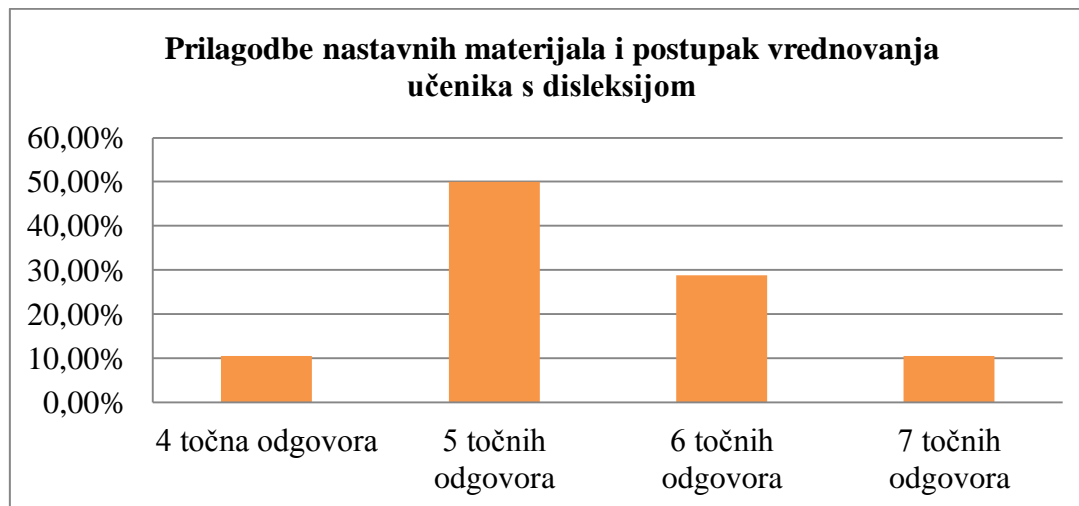
U ovom segmentu upitnika bilo je postavljeno sedam tvrdnji na temu prilagodbe nastavnih materijala i postupka vrednovanja učenika s disleksijom. Tražilo se zaokruživanje je li tvrdnja točna ili netočna.

Profesori hrvatskog jezika su u ovom dijelu upitnika ostvarili najmanje 4 boda, dok je najveći ostvareni broj bodova bio onaj maksimalni, 7 bodova. Prosječni ostvareni rezultat iznosio je 5,34 bodova. Podatci su prikazani u Tablici 18.

	Broj ispunjenih upitnika	Najmanji ostvoreni broj bodova	Najveći ostvoreni broj bodova	Prosječni rezultat	Standardna devijacija
Prilagodbe nastavnih materijala i postupci vrednovanja	66	4,00	7,00	5,3939	0,82048

Tablica 18. Prikaz podataka deskriptivne statistike na prilagodbama nastavnih materijala i postupak vrednovanja učenika s disleksijom

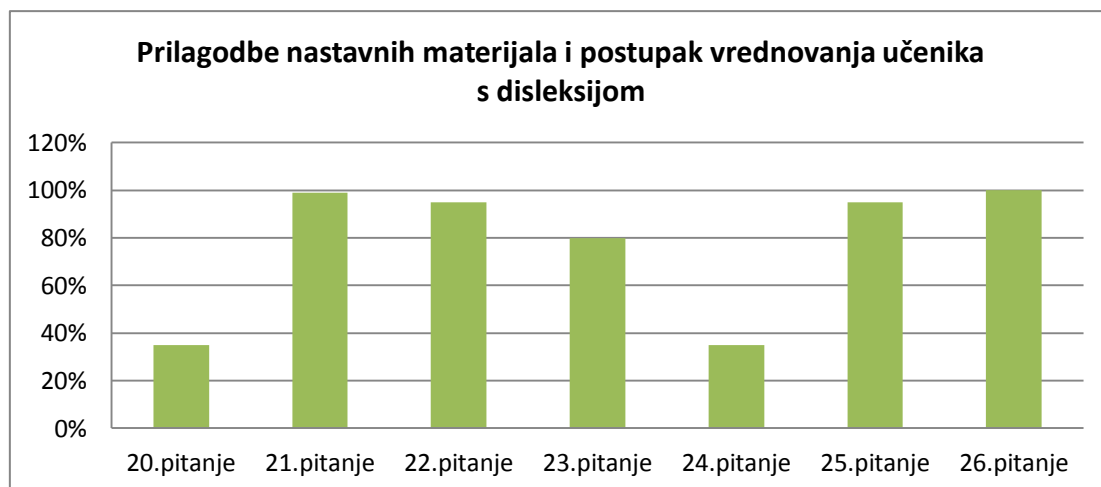
Sedam ispitanika (10,6%) ostvarilo je četiri točna odgovora. Trideset i tri ispitanika (50%) ostvarili su pet točnih odgovora, dok je njih devetnaest (28,8%) ostvarilo šest točnih odgovora. Na prilagodbama nastavnih materijala i postupaka vrednovanja samo je sedam ispitanika (10,6%) odgovorilo na sva pitanja točno. Prikaz rezultata zadnjeg dijela upitnika prikazan je na Slici 19.



Slika 19. Rezultati na prilagodbama nastavnih materijala i postupka vrednovanja učenika s disleksijom

Nadalje, 35% ispitanika točno je odgovorilo na pitanja broj 20 i 24. Ujedno su to pitanja s najmanje točnih odgovora. Na pitanje broj 23 točno je odgovorilo 80% ispitanika, dok je na pitanja broj 22 i 25 točno odgovorilo 95% ispitanika. Najviše točnih odgovora bilo je na pitanju broj 21, na koje je točno odgovorilo 98 % ispitanika te na pitanju broj 26 s istim

postotkom. Na zadnje pitanje točno su odgovorili svi ispitanici. Rezultati točnih odgovora ispitanika su prikazani na Slici 20.



Slika 20. Rezultati točnih odgovora ispitanika na trećem dijelu upitnika

6.3.3.1. Prikaz rezultata na prilagodbama nastavnih materijala i postupka vrednovanja učenika s disleksijom kod profesora koji imaju manje od 10 godina radnog iskustva i onih koji imaju 10 i više godina radnog iskustva

Najmanji ostvareni broj bodova na prilagodbama nastavnih materijala i postupaka vrednovanja učenika s disleksijom iznosio je 4 boda u obje skupine. Najveći broj bodova bio je jednak u obje skupine, a iznosio je 7. Prosječni rezultati su se razlikovali. Naime, skupina koja se sastojala od profesora koji imaju manje od 10 godina radnog iskustva postigla je prosječni rezultat od 5,69 bodova. S druge strane, skupina profesora koja ima 10 i više godina iskustva postigla je prosječni rezultat od 5,20 bodova. Navedeni podatci vidljivi su u Tablici 19.

	Broj ispunjenih upitnika	Najmanji ostvareni broj bodova	Najveći ostvareni broj bodova	Prosječni rezultat	Standardna devijacija
Manje od 10 godina radnog iskustva	26	4,00	7,00	5,6923	0,88405
10 i više godina radnog iskustva	40	4,00	7,00	5,2000	0,72324

Tablica 19. Prikaz podataka deskriptivne statistike na prilagodbama nastavnih materijala i postupka vrednovanja obzirom na radno iskustvo profesora

6.3.3.2. Prikaz rezultata na prilagodbama nastavnih materijala i postupka vrednovanja učenika s disleksijom kod profesora koji su se tijekom radnog vijeka susrećali s učenicima s disleksijom i onih koji se tijekom svog radnog vijeka nisu susrećali s učenicima s disleksijom

Profesori koji su se tijekom svog radnog vijeka susreli s učenicima s disleksijom postigli su prosječni rezultat od 5,52 boda. Naime, na ovom dijelu upitnika ostvarili su najmanje 4 boda, a najveći ostvareni broj bodova bio je maksimalan broj bodova (8).

S druge strane, profesori koji se tijekom svog radnog vijeka nisu susreli s učenicima s disleksijom ostvarili su prosječni rezultat od 5 bodova na prilagodbama nastavnih materijala i postupka vrednovanja. U ovoj skupini najmanji broj bodova iznosi 4, a najviše je ostvareno 6 bodova. Podatci su prikazani u Tablici 20.

	Broj ispunjenih upitnika	Najmanji ostvareni broj bodova	Najveći ostvareni broj bodova	Prosječni rezultat	Standardna devijacija
Profesori koji su se susreli s učenicima s disleksijom	50	4,00	7,00	5,5200	0,83885
Profesori koji se nisu susreli s učenicima s disleksijom	16	4,00	6,00	5,0000	0,63246

Tablica 20. Prikaz podataka deskriptivne statistike na prilagodbama nastavnih materijala i postupka vrednovanja s obzirom na ispitanikove susrete s učenicima s disleksijom.

6.3.3.3. Prikaz rezultata na prilagodbama nastavnih materijala i postupka vrednovanja učenika s disleksijom kod profesora koji su se tijekom školovanja/ radnog vijeka usavršavali na temu specifičnih poremećaja učenja i onih koji se tijekom svog školovanja/ranog vijeka nisu usavršavali

Profesori koji su se tijekom svog školovanja/radnog vijeka usavršavali na temu specifičnih poremećaja učenja u ovom dijelu upitnika ostvarili su najmanje 4 boda. Najveći ostvareni rezultat bio je 7 bodova, dok je prosječni rezultat iznosio 5,45 bodova.

Kod profesora koji se tijekom školovanja/radnog vijeka nisu usavršavali na temu specifičnih poremećaja učenja ostvarili su najmanje 4 boda, a najviše 7. Prosječni rezultat ove skupine iznosio je 5,35 bodova. Podatci su vidljivi u Tablici 21.

	Broj ispunjenih upitnika	Najmanji ostvareni broj bodova	Najveći ostvareni broj bodova	Prosječni rezultat	Standardna devijacija
Profesori koji su se usavršavali	29	4,00	7,00	5,4483	0,73612
Profesori koji snisu usavršavali	37	4,00	7,00	5,3514	0,88870

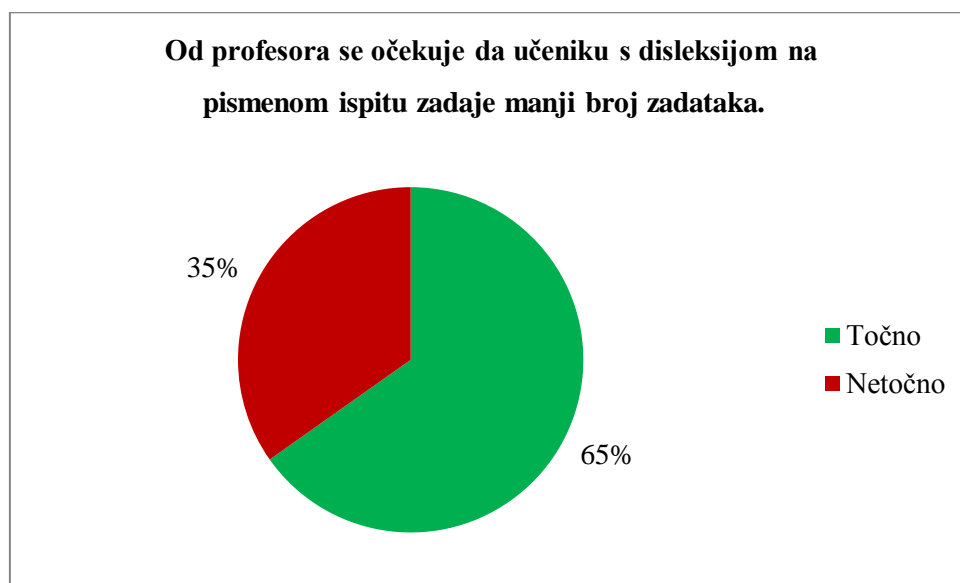
Tablica 21. Prikaz podataka deskriptivne statistike na prilagodbama nastavnih materijala i postupka vrednovanja s obzirom na usavršavanje profesora (na temu Specifičnih poremećaja učenja)

6.3.3.4. Prikaz pitanja i odgovora u prilagodbama nastavnih materijala i postupaka vrednovanja učenika s disleksijom

6.3.3.4.1. Manji broj zadataka

Trebaju li profesori u pismenom ispitu stavljati manji broj zadataka bila je tema sljedeće tvrdnje. Prema individualiziranom programu osobe koje imaju disleksiju ne trebaju smanjenje gradiva, već druge prilagodbe. Pri pismenom ispitivanju treba se promijeniti način postavljanja pitanja, ali ne treba se postavljati manji broj. Učeniku se samo treba osigurati dovoljno vremena da stigne pitanja pročitati i odgovoriti. Ukoliko je zbog nekakvih okolinskih čimbenika nedostupno produljiti vrijeme pisanog testa, uvodi se test s manjim brojem pitanja, ali istom težinom gradiva (Bjelica i sur., 2005)

U skladu s navedenim, točnim odgovorom na ovo pitanje smatrao se odgovor „netočno“ odnosno da se učeniku s disleksijom ne trebaju zadavati manji broj pitanja na pismenom ispitu. Odgovori na pitanje prikazani su na Slici 21.



Slika 21. Odgovori ispitanika na 20. pitanje upitnika

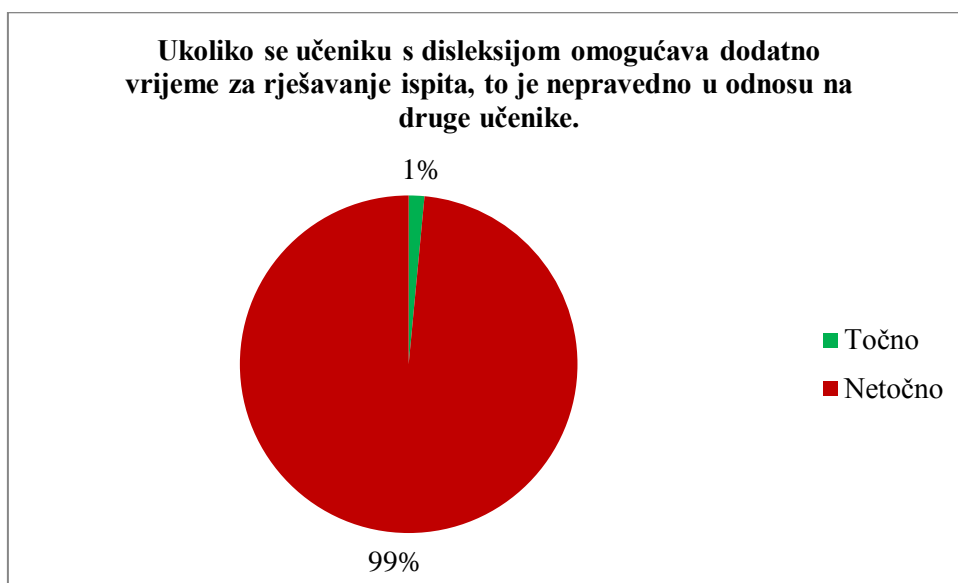
Na ovo pitanje točno je odgovorilo dvadeset i tri ispitanika (34,8%). Četrdeset i tri ispitanika (65,2%) odgovorilo je netočno smatrajući da učeniku s disleksijom treba zadavati manji broj pitanja na pismenom ispitu.

Naime, učeniku s disleksijom treba se osigurati dovoljno vremena da može odgovoriti na sva pitanja, ali kognitivno on može usvojiti i odgovoriti na isti broj zadataka kao i ostali učenici. Ukoliko se učeniku ne može osigurati prilagodba dodatnog vremena na ispitu primjenjuje se prilagodba gdje se u ispit stavlja manji broj pitanja. Rezultati su proizašli iz praktičnih razloga. Naime, u školskoj praksi je gotovo nemoguće osigurati učeniku dovoljno vremena jer se testovi pišu cijeli školski sat. Nastavniku je najjednostavnije smanjiti broj pitanja na testu učeniku s disleksijom te mu na takav način osigurati prolaznu ocjenu, ali i ocjenu koja približno procjenjuje učenikovo znanje.

6.3.3.4.2. *Dodatno vrijeme na ispitu*

Ova tvrdnja navodila je da je davanje dodatnog vremena na ispitu nepravedno prema drugim učenicima. Učenicima s disleksijom treba dosta vremena da pročitaju pismeni zadatak ili tekst, ali isto tako i da ga razumiju. Uzimajući to u obzir nije nepravedno učeniku s disleksijom dati dodatno vrijeme u odnosu na druge učenike.

U skladu s navedenim, točnim odgovorom na ovo pitanje smatrao se odgovor „netočno“ odnosno da je dodatno vrijeme na ispitu zapravo pravedno u odnosu na druge učenike. Odgovori na pitanje prikazani su na Slici 22.



Slika 22. Odgovori ispitanika na 21. pitanje upitnika

Na ovo pitanje točno je odgovorilo šezdeset i pet ispitanika (98,5%). Jedan ispitanik (1,5%) odgovorio je netočno smatrajući da je dodatno vrijeme osoba s disleksijom nepravedno u odnosu na druge učenike.

6.3.3.4.3. Prednost usmenom ispitivanju

Ovo pitanje upitnika odnosilo se na prednost davanja usmenom ispitivanju. Ukoliko su postignuti loši rezultati na pismenom ispitu ili učenik ne uspije riješiti pismeni ispit, može se dati prednost usmenom ispitivanju i obratno. Kako bi se ocijenila učenikova stvarna postignuća traži se onaj oblik ispitivanja koji najviše odgovara učeniku s disleksijom. (Bjelica i sur., 2005)

Stoga se točnim odgovorom na ovo pitanje smatrao se odgovor „točno“ odnosno da profesor može pri ocjenjivanju učenika s disleksijom dati prednost usmenom ispitivanju. Odgovori na pitanje prikazani su na Slici 23.



Slika 23. Odgovori ispitanika na 22. pitanje upitnika

Ovu tvrdnju točno je odgovorilo šezdeset i tri ispitanika (95,5%). Tri ispitanika (4,5%) odgovorilo je netočno smatrajući da profesor pri ocjenjivanju učenika s disleksijom ne može dati prednost usmenom ispitivanju.

6.3.3.4.4. *Provedba pismene i usmene provjere znanja*

Ova tvrdnja odnosila se na iskaz da profesori moraju pri ocjenjivanju učenika s disleksijom provesti pismenu i usmenu provjeru znanja. Naime, kod učenika s disleksijom ne moraju se provoditi obje provjere, dovoljno je provesti jednu ukoliko je ocjena pokazatelj učenikova znanja. Isto tako, ukoliko učeniku ne idu pismeni zadatci može se dati prednost samo usmenom i obrnuto, točnije pristupa se onom ispitivanju koje je učeniku lakše i koje je pravi pokazatelj učenikovog znanja (Bjelica i sur., 2005)

U skladu s navedenim, točnim odgovorom na ovu tvrdnju smatrao se odgovor „netočno“ odnosno da profesori pri ocjenjivanju učenika s disleksijom ne moraju provesti i pismenu i usmenu provjeru znanja. Odgovori na pitanje prikazani su na Slici 24.



Slika 24. Odgovori ispitanika na 23. pitanje upitnika

Na ovu tvrdnju točno je odgovorilo pedeset i tri ispitanika (80,3%). Trinaest ispitanika (19,7%) odgovorilo je netočno smatrajući da profesor pri ocjenjivanju mora provesti i pismeni i usmenu provjeru znanja.

6.3.3.4.5. *Prilagođeni program odgoja i obrazovanja*

Peto pitanje prilagobi nastavnih materijala i postupka vrednovanja odnosilo se na određivanje oblika školovanja učenika s disleksijom. Zbog problema koji se javljaju zbog disleksije takvim je učenicima potrebno omogućiti oblik podrške s posebnim odgojno obrazovnim potrebama koje im osigurava individualizirani pristup školovanja. Individualizirani pristup podrazumijeva niz postupaka i aktivnosti koje će provoditi svi sudionici u odgoju i obrazovanju učenik, a u to se ubraja primjena metoda, sredstava i didaktičkih materijala koji podupiru posebne edukacijske potrebe djeteta. Naime, ovakav oblik odgoja i obrazovanja najčešće je najprimjereniji za učenika s disleksijom, jer učenik uči kompletno gradivo kao i drugi učenici uz pomoć podrške i prilagodbi koje zaslužuje (Bjelica i sur., 2005).

Točan odgovor na ovu tvrdnju je odgovor „netočno“ odnosno odgovor da osobe s disleksijom ne bi trebale biti obrazovane prema prilagođenom programu odgoja i obrazovanja, već individualiziranom. Odgovori na pitanje prikazani su na Slici 25.



Slika 25. Odgovori ispitanika na 24. pitanje upitnika

Na ovo pitanje točno je odgovorilo četrdeset i tri ispitanika (65,2%). Dvadeset i tri ispitanika (34,8%) odgovorilo je netočno smatrajući da bi osobe s disleksijom trebale imati prilagođeni program odgoja i obrazovanja.

Pretpostavka je da su rezultati pokazatelj neznanje o mogućnostima učenika s disleksijom. Isto tako, razlog ovakvih rezultata pripisuje se nerazlikovanju termina prilagođenog programa obrazovanja i redovnog programa s individualiziranim pristupom. Većina nastavnika navedene programe ne razlikuje. Veliki je broj nastavnika kojima je lakše raditi po prilagođenom programu jer to podrazumijeva značajno smanjivanje obujmsma gradiva. Individualizirani pristup, s druge strane podrazumijeva učenje cijelog sadržaja, ali uz brojne prilagodbe metoda učenja i ispitivanja potreba učenika.

6.3.3.4.6. *Grafička i jezična prilagodba nastavnih materijala*

Ovo pitanje upitnika odnosilo se na to da se od profesora očekuje da grafički i jezično prilagodi nastavne materijale učeniku s disleksijom. Ukoliko se radi o velikom i nerazumljivom tekstu od profesora se osim grafičkih prilagodbi traže i jezične. Naime, očekuje se da se velike tekstualne cjeline pišu u kraćim odlomcima te treba sadržavati objašnjenje kratica, dijalektalnih riječi, arhaizama i riječi koje su nepoznate učeniku. Prilikom svakog teksta, na početku bi se trebao nalaziti sadržaj, a na kraju zaključak (Bjelica i sur., 2005).

Navedeno nam potvrđuje da se točnim odgovorom na ovo pitanje smatra odgovor „točno“ odnosno da se od profesora očekuje grafička i jezična prilagodba nastavnih materijala. Odgovori na pitanje prikazani su na Slici 26.



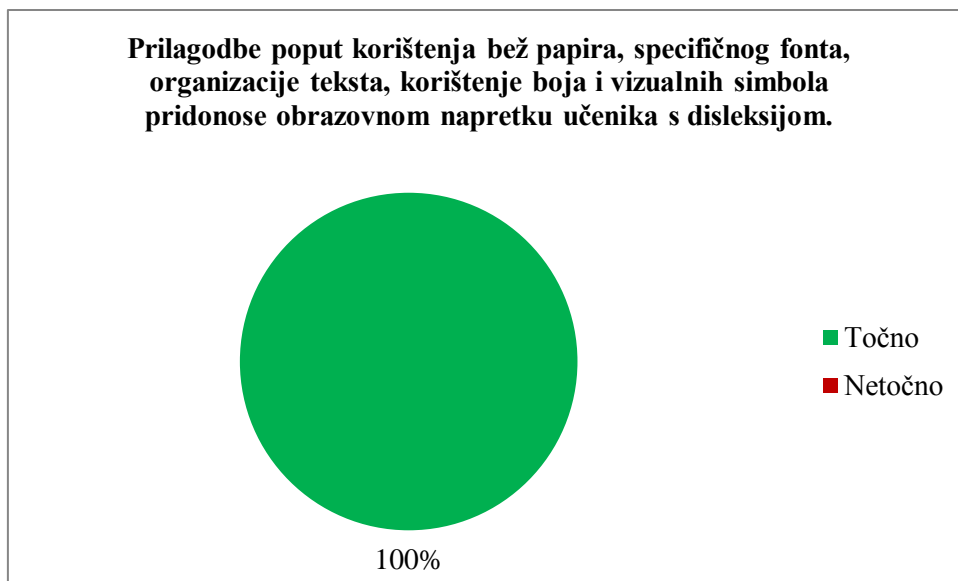
Slika 26. Odgovori ispitanika na 25. pitanje upitnika

Na ovo pitanje točno je odgovorilo šezdeset i tri ispitanika (95,5%). Tri ispitanika (4,5%) odgovorilo je netočno smatrajući da se od profesora ne očekuju grafička i jezična prilagodba nastavnih materijala.

6.3.3.4.7. Prilagodbe u nastavi

Posljednje pitanje upitnika odnosilo se na koncipiranje i oblikovanje teksta kako bi se olakšalo čitanje učeniku s disleksijom. Neke od prilagodbi su pisanje kratkim rečenicama i izbjegavanje velikih tekstualnih cjelina. Upotrebljavanje određenog fonta kao što su Arial ili Comic Sans, jer je to font koji nema kratke crtice na krajevima. Veličina slova trebala bi biti 12 pt ili više te bi se trebao povećati razmak između slova i redaka. Rečenice je potrebno odvajati dvostrukim razmakom te nikako ne započinjati rečenicu na kraju retka. Također se napominje upotrebljavanje papira u boji umjesto bijelog, u praksi se najčešće koristi bež papir. (Bjelica i sur., 2005)

U skladu s navedenim, točnim odgovorom na ovo pitanje smatrao se odgovor „točno“ odnosno da bi učeniku s disleksijom navedene prilagodbe pridonijele obrazovnom napretku. Odgovori na tvrdnju prikazani su na Slici 27.



Slika 27. Odgovori ispitanika na 26. pitanje upitnika

Na ovo pitanje točno su odgovorili svi ispitanici (100%). Ovakvi rezultati su pokazatelji da profesori ipak posjeduju osnovna znanja o prilagodbama koje su potrebne učeniku s disleksijom. Nadalje, svjesni su kako trebaju prilagoditi zadatke za učenika s disleksijom s ciljem olakšavanja učenja, a samim time i cjelokupnom procesu školovanja.

7. ODGOVORI NA HIPOTEZE

H1: Postojat će statistički značajna razlika u broju točnih odgovora na primijenjenom upitniku za provjeru znanja o disleksiji i metodama poučavanja učenika s disleksijom između profesora koji imaju 10 i više godina radnog iskustva i onih koji imaju manje od 10 godina radnog iskustva: profesori koji imaju 10 i više godina radnog iskustva postići će bolje rezultate na upitniku.

Hipoteza se prihvća budući da su rezultati pokazali da postoji statistički značajna razlika u broju točnih odgovora na primijenjenom upitniku između profesora koji imaju 10 i više godina radnog iskustva i onih koji imaju manje od 10 godina radnog iskustva.

H2: Postojat će statistički značajna razlika u broju točnih odgovora na primijenjenom upitniku između profesora koji su se tijekom svog radnog iskustva susreli s učenicima koji su imali dijagnozu specifičnih poremećaja učenja/ disleksiju, disgrafiju, diskalkuliju i onih koji nisu: profesori koji su se tijekom svog radnog iskustva susreli s učenicima s disleksijom postići će bolje rezultate na upitniku.

Hipoteza nije prihvaćena. Razlika postignuća između profesora koji su se tijekom svog radnog iskustva susreli s učenicima s disleksijom i onih koji nisu nije statistički značajna.

H3: Postojat će značajna razlika u broju točnih odgovora na primijenjenom upitniku između profesora koji su se tijekom svog školovanja i/ili radnog vijeka usavršavali na temu teškoća učenja i profesora koji se nisu: profesori koji su se tijekom svog školovanja i/ili radnog vijeka usavršavali na temu specifičnih poremećaja učenja postići će bolje rezultate na upitniku.

Hipoteza nije prihvaćena budući ne postoji statistički značajna razlika između profesora koji su se tijekom svog školovanja/radnog vijeka usavršavali na temu specifičnih poremećaja učenja i onih koji nisu.

8. ZAKLJUČAK

Ovo je istraživanje usmjereno na znanja o disleksiji kod profesora hrvatskog jezika u srednjim školama.

Analiza upitnika pokazala je da opća znanje o disleksiji kod profesora hrvatskog jezika u srednjim školama obuhvaća osnovna teorijska znanja i spoznaje o disleksiji. Na gotovo svim pitanjima, postotak točnih odgovora bio je veći od 70%.

Kod skupina profesora koji su se susreli s učenicima s disleksijom i onih koji nisu te profesora koji su se tijekom svog školovanja/radnog vijeka usavršavali na temu specifičnih poremećaja učenja i onih koji nisu, nema statistički značajnih razlika u odgovorima na upitniku. Usporedbom odgovora na upitniku o disleksiji utvrđeno je da postoje statistički značajne razlike između profesora koji imaju manje od 10 godina radnog iskustva i onih koji imaju 10 i više. Naime, profesori s manje od 10 godina radnog iskustva bolje su riješili upitnik, odnosno imali su više odabranih točnih odgovora. Mlađe generacije, dakle, pokazuju bolje znanje o problematici disleksije.

Upoznavanje profesora s disleksijom i srodnim poremećajima učenja kao i stjecanje znanja o ovim fenomenima trebalo bi započeti na fakultetu te se nastaviti tijekom radnog vijeka jer spoznaje nastavnika, prema dobivenim rezultatima, ipak nisu dostatne.

Potrebne su organizirane edukacije, radionice i seminari na kojima bi stručnjaci mogli približiti pravo značenje disleksije profesorima i pokazati im kako pružati podršku učenicima s disleksijom. Profesori bi trebali poznavati opća obilježja disleksije u pojedinim dobnim skupinama i znati kako se ta obilježja kroz život mijenjaju. Profesore treba podučiti najnovijim metodama i pristupima kako bi ih oni mogli implementirati u svoj rad. Takve bi im informacije pomogle da shvate zašto su neke promjene u obrazovnom procesu potrebne kako bi se učeniku s disleksijom omogućilo uredno praćenje i sudjelovanje u nastavi.

9. LITERATURA

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)*. American Psychiatric Pub.

Ashburn, D. L., Snow, B. K. (2011): *Dyslexia: Awareness and Intervention in the Classroom*. Sacramento: California State University. Bishop, D. V., & Snowling, M. J. (2004). Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different?. *Psychological bulletin*, 130(6), 858.

Bishop, D. V., Snowling, M. J. (2004). Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different?. *Psychological bulletin*, 130(6), 858.

Bjelica, J., Galić-Jušić, I., Pavlić-Cottiero, A., Posokhova, I., Prvčić, I., Rister, M. (2005). Priručnik o disleksiji, disgrafiji i sličnim teškoćama u čitanju, pisanju i učenju. Tekstualni dio web-stranice hrvatske udruge za disleksiju koja se nalazi na adresi <http://www.hud.hr>.

Bogdanowicz, K. M. Bogdanowicz, M. (2016) The Good Start Method for English or how to support development, prevent and treat risk of dyslexia in children learning English as a second language. *Polish Psychological Bulletin* 47 (3), 265–269.

Bošnjak Terzić, B. (2015). Disleksija i poteškoće u učenju stranoga jezika. *Strani jezici: časopis za primijenjenu lingvistiku*, 44(3), 192-207.

Brook, U., Watemberg, N., Geva, D. (1999): Attitude and knowledge of attention deficit hyperactivity disorder and learning disability among high school teachers, *Patient Education and Counseling*, 40, 247-252.

Brunswick, N. (2009), *Dyslexia: A Beginner's Guide*, Oxford, Oneworld Publishers.

Buljubašić-Kuzmanović, V., Kelić, M. (2012). Ocjenjivanje djece s teškoćama u čitanju i pisanju: vrednujemo li znanja ili sposobnosti?. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 58(28), 45-60.

Čavlek, T., Tičinović, A. (2004): Specifične poteškoće učenja – zbrinjavanje djece s disleksijom u svijetu i kod nas, *MEDIX*, 52, 80-81.

Dulčić, A., Bakota, K. (2008). Stavovi učitelja povijesti redovnih osnovnih škola prema integriranim učenicima oštećena sluha i učenicima s poremećajima govorno - jezične

komunikacije te specifičnim teškoćama u učenju. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja. 44(2), 1-50.

Dyslexia in Schools: Awareness, Interventions and Government Support. Posjećeno 15.07.2019 na mrežnoj stranici Dyslexia Foundation of New Zealand: <http://www.dyslexiafoundation.org.nz/>.

European Dyslexia Association/EDA. Posjećeno 15.07.2019 na mrežnoj stranici European Dyslexia Association: <https://www.eda-info.eu/what-is-dyslexia/>.

Galić-Jušić, J. (2004). Djeca s teškoćama u učenju: Rad na spoznajnom razvoju, vještinama učenja, emocijama i motivacijama. Lekenik. Ostvarenje d.o.o.

Gwernan-Jones, R., Burden, R. L. (2010). Are they just lazy? Student teachers' attitudes about dyslexia. *Dyslexia*, 16(1), 66-86.

Hastings, R. P., Oakford, S. (2003): Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs, *Educational Psychology*, 23, 87-94.

Lenček M., Ivšac, J. (2007), Pišemo li dobro? O pogreškama u rukopisu i prema novom kurikulumu u odgoju i obrazovanju. Zbornik radova sa međunarodnog stručnog skupa. Zadar: Sveučilište u Zadru, Stručni odjel za izobrazbu odgojitelja i odgojitelja predškolske djece, 11-24.

Jurjević Malogorski, M. (2013). Specifične poteškoće u učenju: teorijska polazišta i dosadašnja istraživanja. *Školski vjesnik-Časopis za pedagoška i školska pitanja*. 62(2-3).

Kessell, J., Wingenbach, G., Lawyer, D. (2009): Student Teacher's Knowledge of the Individuals with Disabilities Education Act, *Journal of Academic and Business Ethics*, 2, 1-10

Knight, C. (2018). What is dyslexia? An exploration of the relationship between teachers' understandings of dyslexia and their training experiences. *Dyslexia*, 24(3), 207-219.

Kuhl Washburn, E. (2009): Teacher Knowledge of Basic Language Concepts and Dyslexia: Are Teachers Prepared to Teach Struggling Readers?. Doktorska disertacija. Office of Graduate Studies of Texas A&M University.

Kuhl Washburn, E., Binks-Cantrell, E. S., Joshi, R. M. (2014). What do preservice teachers from the USA and the UK know about dyslexia?. *Dyslexia*, 20(1), 1-18.

Kuvač, J., Vancaš, M. (2003): Učiteljska uloga i znanje - ključ uspješnog rada. U Pavličević–Franić, D., Kovačević, M. (ur.): Komunikacijska kompetencija u višejezičnoj sredini II.: teorijska razmatranja, primjena u praksi (str. 64-74). Jastrebarsko: Naklada Slap i Sveučilište u Zagrebu.

Lakuš, M., & Erdeljac, V. (2012). Uspjeh u nastavnim predmetima hrvatskome jeziku i matematici kod učenika s disleksijom. *Govor*, 29(2), 97-119.

Lenček, M., Blaži, D., Ivšac, J. (2007). Specifične teškoće učenja: osvrt na probleme u jeziku, čitanju i pisanju. *Magistra ladertina*. 2(1), 197-121

Lenček, M. (2012). Procjena disleksije u hrvatskome; neke značajke čitanja i pisanja odraslih, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja* , 48 , 11-26.

Mackay, N. (2009): Dyslexia in the secondary school: improving whole school achievement through dyslexia-aware best practice. In: G. Reid (ed.): *The Routledge Companion to Dyslexia* (str. 2033-215). London and NY: Routledge, Taylor & Francis Group

Moomaw, S., & Hieronymus, B. (2001). *More than Letters: Literacy Activities for Preschool, Kindergarten, and First Grade*. Redleaf Press, 450 North Syndicate, Suite 5, St. Paul, MN 55104-4125.

Nascimento, I. S. D., Rosal, A. G. C., Queiroga, B. A. M. D. (2018). Elementary school teachers' knowledge on dyslexia. *Revista CEFAC*, 20(1), 87-94.

Ogunsola, B. A. (2018). Teacher's Qualification and Dyslexia Identification in Primary Schools in Oyo State, Nigeria. *Africa Education Review*, 15(4), 36-66.

Orton Dyslexia Society (ODS) (1996) Dyslexia: definition by ODS Research Committee.

Odluka o elementima i kriterijima za izbor kandidata za upis u srednje škole. Posjećeno 15.07.2019. na mrežnoj stranici Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_05_53_1020.html.

Previšić, V. (2007). Kurikulum, Zagreb, Školska knjiga

Ramus, F., Rosen, S., Dakin, S. C., Day, B. L., Castellote, J. M., White, S., & Frith, U. (2003). Theories of developmental dyslexia: insights from a multiple case study of dyslexic adults. *Brain*, 126(4), 841-865.

Reid, G. (2002): Dyslexia – Disability or Difference?, Real Lancashire Magazine, 40-41.

Reid, G. (2009): Dyslexia: A Practitioner's Handbook-4th Edition. Chichester, West Sussex: John Wiley & Sons Ltd.

Sónia, L. (2012). Dyslexia through the eyes of primary school teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 41-46.

Soriano-Ferrer, M., Echegaray-Bengoa, J., Joshi, R. M. (2016). Knowledge and beliefs about developmental dyslexia in pre-service and in-service Spanish-speaking teachers. *Annals of dyslexia*, 66(1), 91-110.

Stampoltzis, A., Tsitsou, E., Papachristopoulos, G. (2018). Attitudes and intentions of Greek teachers towards teaching pupils with dyslexia: An application of the theory of planned behaviour. *Dyslexia*, 24(2), 128-139.

Yurdakal, İ. H., Kirmizi, F. S. (2015). Elementary teacher candidates' level of knowledge on dyslexia (Case of Pamukkale University). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 963-968.

Zrilić, S. (2011). Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole.

10. PRILOZI

Prilog 1. Upitnik „Znanje o disleksiji kod profesora hrvatskog jezika u srednjim školama“

Opće informacije

1. Dob:

--	--
2. Spol: Ž M
3. Škola u kojoj radite (navesti radi li se o gimnaziji ili strukovnoj školi, kojoj):

4. Rad u struci: ____ godina
5. Jeste li se ikada susrećali s učenicima koji imaju disleksiju? **DA** **NE**
6. Jeste li tijekom svog školovanja/radnog vijeka formalno/neformalno usavršavali na temu teškoća učenja? **DA** **NE**

Opće znanje o disleksiji

7. Disleksija je :
 - a. bolest
 - b. posljedica nedostatnog učenja
 - c. uzrokovana lošim kućnim okruženjem
 - d. specifični poremećaj učenja
8. Disleksija se javlja kod:
 - a. 1 - 5% učenika
 - b. 5-10% učenika
 - c. 10% -20% učenika
 - d. više od 20% učenika
9. Disleksija:
 - a. postoji samo kod školske djece
 - b. ponekad se pojavi u odrasloj dobi
 - c. prisutna je od rođenja, a kasnije najčešće nestaje
 - d. prisutna je od rođenja i traje cijeli život

10. Osobe s disleksijom :

- a. Imaju ispodprosječnu inteligenciju, pri čitanju zamjenjuju slova i brojke, ignoriraju sufikse, ne mogu pročitati nepoznatu riječ
- b. Imaju teškoća s čitanjem, čitaju sporo, netočno, ne razumiju pročitano, slovkaju, ne poštuju interpunkcijske znakove te zamjenjuju, skraćuju ili dodaju slova/dijelove riječi/cijele riječi
- c. Imaju teškoća s čitanjem, čitaju sporo i netočno, dobro razumiju pročitano, ali pri govoru im je teško pronaći odgovarajuću riječ za ono što žele reći
- d. Imaju prosječnu inteligenciju, ali pri čitanju slovkaju, ne poštuju interpunkcijske znakove, no točno čitaju riječi i razumiju pročitano

11. Disleksija može biti uzrokovana:

- a. Određenim genskim promjenama, nasljedna je
- b. Drukčijim funkcioniranjem mozga
- c. Emocionalnim i psihičkim problemima
- d. Sniženom inteligencijom

Podrška i suradnja kod osoba s disleksijom

12. Imati dijagnozu disleksije za učenika uzrokuje više problema nego ako se sam bori s disleksijom bez prepoznavanja i dodatne podrške. **T N**

13. Učenik s disleksijom treba sam odlučiti hoće li ići u redovnu ili specijalnu školu. **T N**

14. Učenici s disleksijom imaju loš uspjeh samo u čitanju stoga problemi postoje samo u učenju hrvatskog jezika, ne i u ostalim predmetima **T N**

15. Učenici s disleksijom često su suočeni sa socijalnim i emocionalnim problemima. **T N**

16. Samo Stručni tim škole treba rješavati probleme koje može imati učenik s disleksijom. **T N**

17. Profesori trebaju raditi posebne prilagodbe za učenike s disleksijom i tako im više nego ostalima olakšavati svladavanje gradiva. **T N**

18. Kada učenik s disleksijom u srednjoj školi još uvijek ne zna čitati, profesor nije odgovoran za porugu kojoj ga mogu izložiti drugi učenici. **T N**

19. Profesor bi trebao javno, pred razredom, isticati greške u čitanju i pisanju učenika s disleksijom kako bi svi učenici shvatili o kakvoj se teškoći radi. **T N**

Prilagodbe nastavnih materijala i postupak vrednovanja učenika s disleksijom

20. Od profesora se očekuje da učeniku s disleksijom na pismenom ispitu zadaje manji broj zadataka. **T N**
21. Ukoliko se učeniku s disleksijom omogućava dodatno vrijeme za rješavanje ispita, to je nepravedno je u odnosu na druge učenike. **T N**
22. Profesor pri ocjenjivanju učenika s disleksijom može dati prednost usmenom ispitivanju. **T N**
23. Profesor pri ocjenjivanju učenika s disleksijom mora provesti pismenu i usmenu provjeru znanja. **T N**
24. Svaki učenik s disleksijom ima pravo na prilagođeni program odgoja i obrazovanja. **T N**
25. Od profesora se očekuje da učenicima s disleksijom perceptivno i jezično prilagodi nastavne materijale. **T N**
26. Prilagodbe poput korištenja bež papira, specifičnog fonta, organizacije teksta, korištenje boja i vizualnih simbola pridonose obrazovnom napretku učenika s disleksijom. **T N**